

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INGLESES E AMERICANOS



**O INGLÊS EM ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR.
ELF E ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS NO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO.**

ISABEL MARIA PEDROSA DOS SANTOS GRAÇA

MESTRADO EM ESTUDOS INGLESES E AMERICANOS

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INGLESES E AMERICANOS



**O INGLÊS EM ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR.
ELF E ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS NO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO.**

Dissertação orientada por
Professora Doutora Maria Luísa Fernandes Azuaga

ISABEL MARIA PEDROSA DOS SANTOS GRAÇA

MESTRADO EM ESTUDOS INGLESES E AMERICANOS

2013

Agradecimentos

O processo académico de investigação e escrita foi vivido de forma desafiadora e dolorosa: o tempo, inexorável, decorria e nem sempre o ritmo desejado era constante; porém, a Professora Maria Luísa Fernandes Azuaga mostrou uma total disponibilidade para orientar e discutir, de modo paciente e cuidadoso, tanto as dúvidas mais básicas, como as opções fundamentais para a minha pesquisa. Sustentadamente, compeliu-me a avançar, acompanhando e animando-me. A sua presença fez-se sentir, não só fisicamente, como também recorrendo a uma dinâmica própria do século XXI, i.e. virtualmente, através de *Skype* e redes sociais.

Assim, à Professora Maria Luísa Fernandes Azuaga asseguro o primeiro agradecimento e a expressão de uma vontade de continuar a trabalhar nas áreas de conhecimento que me mostrou existirem.

À família próxima, agregada por laços de amor e vida vivida, os agradecimentos pela compreensão, ajuda e estímulo constantes. Nem sempre foi emocionalmente pacífica a gestão de tempos de estudo com momentos de lazer e celebrações familiares; contudo, a qualidade sobrepôs-se à quantidade. Em especial, às três filhas e quatro netos expresso a gratidão e testemunho que o estudo, investigação e luta pelos sonhos são a estrutura axial da vida.

À família dos afetos, construída pelo desenrolar da existência e pelos seus momentos marcantes, manifesto apreço por terem contribuído para um equilíbrio emocional que me fez sentir feliz pelas opções que fui construindo, nomeadamente a de voltar à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e ingressar no Mestrado de Estudos Ingleses e Americanos. A partilha de sentimentos, sugestões de leituras e metodologias, sobretudo por parte de quem trilhava o mesmo caminho de investigação, foram alavancas de conforto e ânimo.

Neste processo mental de expressão de reconhecimento, não posso deixar de mencionar os Professores e Professoras que acompanharam o meu percurso nos diversos seminários: as suas sugestões e críticas sinalizaram caminhos possíveis de serem percorridos posteriormente. Para colegas, igualmente, uma palavra especial por cumplicidades e amizades construídas.

Um agradecimento abrangente é devido a docentes, em geral, e de AEC em particular, com quem partilhei experiências, procurando responder às expectativas de jovens aprendentes no seu primeiro contacto com a língua inglesa. Particularmente, saliento os profissionais que, respondendo ao inquérito que lhes apresentei, ajudaram a construir o estudo a que me propunha e que agora apresento.

À *Miss* Butler, minha primeira professora de inglês, tributo o último agradecimento por me ter desvendado a beleza e dinâmica da língua inglesa.

Resumo

Em Portugal, desde 2006/07, as Atividades de Enriquecimento Curricular tornaram-se uma realidade para jovens aprendentes. O inglês passou a ser ensinado a alunos dos quatro anos do 1º ciclo do ensino básico, começando estes a aprender a língua mais cedo do que, antes, outras gerações.

Esta dissertação pretende focar estas evidências e refletir sobre aspetos relacionados com o inglês, a um nível global, e abordagens relacionadas com metodologia e práticas do seu ensino nas referidas Atividades.

A investigação apresentada baseia-se numa conceptualização nova do inglês, *English as a lingua franca*, um bem partilhado e escolhido por falantes de diferentes línguas maternas, em busca de uma intercomunicação eficiente que, por todo o mundo, e particularmente na Europa, se tem vindo a impor.

Considerando grandes desenvolvimentos tecnológicos, apresentam-se considerações acerca do fenómeno da globalização e a forma como esta transformou a comunicação numa realidade de fácil acesso, onde redes sociais e internet mudaram a relação entre conhecimento e aprendizagem, a escola e ligações fora dela, inclusive a sua validação.

Após uma abordagem global, prevalecem as questões educativas e o facto de Portugal ser membro de organizações, instituições internacionais e europeias, influenciadoras do seu contexto político e educativo; são delineadas, portanto, linhas mestras de orientação pedagógica supranacionais, instrumentos de monitorização, prioridades e estratégias da educação no país.

Por fim, analisa-se o caso particular da aprendizagem precoce do inglês, recorrendo-se à aplicação de um questionário a professores da disciplina, procurando a

sistematização das suas respostas, atitudes e escolhas sobre a importância destas atividades na motivação dos alunos para a aprendizagem e utilização de inglês.

Embora limitado a professores da região de Lisboa, este estudo evidencia novas abordagens educativas face ao preconizado pelo Ministério da Educação, equacionando-as com tendências atuais sobre o desenvolvimento da língua inglesa.

Palavras-chave: globalização, comunicação, ELF, jovens aprendentes, AEC.

Abstract

In Portugal, since 2006/07, Curricular Development Activities have become a reality for young learners. Nowadays, English is taught to pupils of all four years of schooling of the Portuguese first cycle of basic education, thus they study the English language earlier than other generations before.

This dissertation aims at focusing these evidences and reflects upon aspects related to English at a global level and approaches related to methodology and practice of the teaching of English in such Activities.

This investigation is based upon a new conceptualization of English, *English as a lingua franca* (ELF), a shared asset accepted and chosen by speakers of different mother languages, in search of a clear and efficient intercommunication, which has imposed itself everywhere, and particularly in Europe.

Considering major technological developments, reflections are presented on globalization and on the way it turned communication into a much easier reality, where social networks and internet changed the relationship between knowledge and apprenticeship; between school and connections outside it, including their due validation.

After a global approach, educational issues prevail as well as the fact that Portugal belongs to international and European organisations and institutions, which influence political and educational contexts; thus supranational pedagogical orientation guidelines, monitoring instruments and strategies in the national education are drawn.

Lastly, the particular case of early apprenticeship of English in Portugal is analysed, based on a questionnaire addressed to teachers of this subject, searching the systematization of their answers, choices and attitudes on the importance of these activities in motivating students for the learning and use of English.

Although limited to professionals from the Lisbon area, this study highlights new approaches in relation to what the Ministry of Education rules, questioning them, regarding current trends on the development of the English language.

Keywords: globalization, communication, ELF, young learners, AEC.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Lista de figuras.....	XI
Lista de quadros.....	XII
Lista de gráficos.....	XII
Lista de abreviaturas.....	XIII
Introdução.....	1
1. O mundo atual e o novo estatuto do inglês.....	7
1.1. Globalização: complexidades e manifestações.....	8
1.2. A língua inglesa, um recurso de comunicação global.....	12
1.3. Inglês, internacionalização e modelos de expansão.....	16
1.4. Novas abordagens no estudo da língua: ELF.....	25
2. Ensino do inglês, recomendações e opções.....	32
2.1. Organizações internacionais e seu contexto funcional.....	33
2.2. Orientações linguísticas supranacionais.....	36
2.3. Instrumentos de monitorização.....	47
2.4. Prioridades e estratégias no domínio da educação em Portugal.....	50

3. A disciplina de Inglês em AEC.....	59
3.1. Linhas mestras de orientação pedagógica das AEC.....	60
3.2. Estudo sobre visão e desempenho de profissionais em AEC.....	70
3.2.1. Descrição do questionário.....	71
3.2.2. Análise das respostas do questionário.....	72
 Conclusão.....	 81
 Referências bibliográficas.....	 88
 Apêndice.....	 94

Lista de figuras

Figura 1	O mapa-mundo de Strevens.	21
Figura 2	Os círculos concêntricos de Kachru.	22
Figura 3:	O círculo de McArthur.	23
Figura 4	Os círculos centrípetos de Modiano.	24
Figura 5	O modelo de Brutt-Griffler.	24
Figura 6	UNESCO – Relatório de Monitoramento Global 2011 – Educação para Todos: A crise oculta: conflitos armados e educação.	37
Figura 7	<i>Learning through languages. Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education.</i>	39
Figura 8	O meu primeiro Portfólio Europeu de Línguas.	41
Figura 9	Logo do Dia Europeu das Línguas.	42
Figura 10	Logo do Selo Europeu das Línguas.	44

Lista de quadros

Quadro 1	Síntese de Organizações Internacionais e sua ação.	36
Quadro 2	Taxa de abandono escolar precoce.	53
Quadro 3:	Evolução do número de alunos em AEC.	62

Lista de gráficos

Gráfico 1	Número de línguas que cidadãos da UE conseguem falar.	46
Gráfico 2	Línguas que cidadãos da UE conseguem falar.	47
Gráfico 3	Habilitações de professores de AEC.	73
Gráfico 4:	Duração da atividade de AEC.	75
Gráfico 5	Anos de escolaridade lecionados.	75
Gráfico 6	Opções sobre a aprendizagem do inglês.	76
Gráfico 7	Opções sobre variedades de inglês.	78

Lista de abreviaturas

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF	Componente de Apoio às Famílias
CdE	Conselho da Europa
CELV	Centro Europeu para as Línguas Vivas
CERI	Centro para a Investigação e Inovação no Ensino
CLIL	Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DGE	Direção Geral da Educação
EFL	<i>English as a foreign language</i>
EIL	<i>English as an International Language</i>
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
ELFA	<i>English as a Lingua Franca in Academic Settings</i>
ENL	<i>English as a native language</i>
ESL	<i>English as a second language</i>
EUROSTAT	Gabinete Europeu de Estatísticas
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i>
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NNS	<i>Non Native Speaker</i>
NS	<i>Native Speaker</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientações Programáticas
PALV	Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
PCM	Presidência do Conselho de Ministros

PEL	Portfólio Europeu das Línguas
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
RP	<i>Received Pronunciation</i>
SE	<i>Standard English</i>
SELF	<i>Studying English as a Lingua Franca</i>
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
VOICE	<i>Vienna Oxford International Corpus of English</i>
WrELFA	<i>The Written Academic ELF Project</i>

Introdução

No século XXI, o inglês adquire um novo estatuto de língua franca, assumindo novas funções, salientando-se o facto de o número dos que o utilizam como língua estrangeira ou internacional continuar a aumentar e a suplantam o número dos seus falantes nativos. O mundo multilingue apoderou-se do inglês.

O fenómeno da globalização, que apareceu não se sabe de onde, para chegar a quase todos os sítios (Giddens 2002), transformou a comunicação numa realidade muito mais fácil, aumentando o uso da internet e das redes sociais e mudando, de forma desafiadora, a relação e validação entre contactos, conhecimento e aprendizagem. Cidadãos de diferentes países e/ou continentes transformam-se em amigos ou modelos para outros, numa referência para o desenvolvimento do pensamento intelectual ou intervenção cívica; e toda esta atividade é, na maior parte das vezes, realizada em inglês.

Anteriormente, ao longo do século XX, foram sendo desenvolvidas diversas inovações tecnológicas, tais como cabos de comunicação transcontinentais, telefones, telemóveis, computadores pessoais, entre outros, que se foram generalizando e entrando na vida do dia-a-dia. Neste processo, variadíssimos termos das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) são formulados em inglês, e devido ao uso multiplicado, muitos deles entram e adaptam-se a outras línguas maternas de diversos países. Porém, a influência do inglês não se limita a estes factos na sociedade atual; de facto, assiste-se, hoje em dia, à utilização do inglês como recurso universal na comunicação internacional.

Na atual sociedade de informação, o domínio da língua inglesa funciona, portanto, como alavanca, no sentido de uma inclusão social ativa, ao sustentar a eficácia

da comunicação em inúmeras áreas, onde se incluem os negócios, o lazer, aspetos culturais e artísticos, ou até mesmo os *media*.

A par com outros países europeus, Portugal inicia, em 2006-2007, uma experiência pedagógica inovadora, introduzindo o ensino do inglês no percurso escolar dos alunos que frequentam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Neste sentido, também as crianças portuguesas do 1º ciclo do ensino básico constataam que as pessoas comunicam em diversas línguas, com diferentes níveis de proficiência, e que a língua inglesa tem o papel principal de aglutinador, sendo utilizada em todas as regiões do mundo. Tornou-se a língua de conveniência para todos (Ostler 2010).

Desde o ano letivo de 2006/07, por conseguinte, durante quarenta e cinco minutos, duas ou três vezes por semana, desenvolvem-se atividades em inglês, com ênfase na progressão da oralidade e, assim, aprendendo esta língua em AEC, esses jovens começam a familiarizar-se com tal ferramenta, que faz parte das suas vidas dentro e fora da escola.

Tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente, esta dissertação desenvolve-se ao longo de três capítulos e foca a expansão do inglês a nível global e suas eventuais relações e implicações no desenvolvimento das AEC de inglês, considerando os quatro anos do 1º ciclo de escolaridade, as Orientações Programáticas (OP) da tutela e opções pedagógicas dos profissionais.

Para melhor contextualização, considerou-se relevante começar por um quadro teórico sobre globalização, comunicação e expansão da língua inglesa, seguido por reflexões acerca de novos papéis por ela desempenhados e consequentes novas abordagens no seu estudo, onde se inclui o chamado *English as a língua franca* (ELF). É este o âmbito de questões abordadas no primeiro capítulo, que se inicia com considerações sobre globalização e como a complexidade desse fenómeno, a par com a expansão da língua inglesa, contribuíram para a mudança de estatuto da língua.

De facto, as relações sociais intensificaram-se de forma rápida e inquestionável, com crescente recurso à utilização da internet e redes sociais. Efetivamente, à distância de um clique, o contacto virtual acontece, diluem-se distâncias geográficas e reconhecem-se personalidades diversas e tomadas de posição, relações sociais que se transformam em modelos de pensamento e carácter de outros, quer se encontrem perto

ou longe, fisicamente. O desenvolvimento e aceleração da globalização criam uma rede de interconexões e interdependências (Tomlinson 2008).

Não obstante o impacto da globalização e a facilidade de comunicação, tal não significa que se assista a uma homogeneização de sociedades; com efeito, registam-se fenómenos de interação entre o global e o local, designados por glocalização. Trata-se de um termo oriundo do mundo da economia e gestão, mas, desde a década de 90, também utilizado no meio académico. Pretende-se, deste modo, explicar as mudanças que um produto global sofre, para se adaptar a necessidades de uma sociedade, concretizando uma resposta local a impactos globais.

Neste primeiro capítulo, referem-se ainda as duas diásporas que iniciaram o processo de expansão do inglês e as suas distintas e impactantes características. Durante os séculos XVII e XVIII, a primeira levou emigrantes de Inglaterra, Escócia e Irlanda para os Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. Nos séculos XVIII e XIX, uma segunda diáspora circunscreveu-se a África, distinguindo-se a colonização da parte ocidental da oriental, e à Ásia. Nessa abordagem, salienta-se o modo como as trocas comerciais contribuíram para a implantação e expansão do inglês.

Face ao processo dinâmico de expansão e mudança da língua inglesa que se tem verificado até aos nossos dias, diversos linguistas procuraram representações consensuais, ao longo das últimas décadas do século XX. Assim, enfatizam-se modelos de representação desta dinâmica propostos por vários autores, de que se destacam o modelo de Kachru (1985), rerepresentado em 1992, que organiza os falantes de inglês em três círculos concêntricos, e o de McArthur (1987), também na década de 80, na forma de um círculo em roda de bicicleta – *Circle of World English*; inclui-se, ainda, o modelo de Modiano, (1999) que, com os seus círculos centrípetos, se baseia nas características, não já de um falante nativo, mas de um falante proficiente em inglês internacional, refletindo novas tendências na abordagem aos estudos desta língua. Na realidade, apresenta-se agora como relevante o facto de a descrição moderna dos utilizadores de inglês assentar na sua proficiência e competência, afirmando como prioritário o seu papel de meio de comunicação por excelência do mundo.

O início do século XXI assistiu ao desenvolvimento de estudos de autoras como Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) sobre ELF, que privilegiam a eficácia da comunicação e a inteligibilidade da mensagem, defendendo que a utilização de ELF permite que falantes de inglês de qualquer parte do mundo possam vir a ser capazes de

expressir, com qualidade, a sua individualidade, através da utilização da língua inglesa, sem que o seu local de origem lhes retire ou conceda qualquer tipo de privilégio. Na verdade, os falantes de inglês não se limitam a absorver passivamente a língua, antes a vão moldando às suas necessidades e características (cf. Nihalani 2010).

A língua inglesa assume, assim, um papel determinante como língua internacional na presente sociedade globalizada, ao nível tanto de organizações internacionais políticas ou de iniciativa da sociedade civil, como da comunidade científica ou da cultura associada aos jovens, entre muitos outros exemplos possíveis de elencar.

Na Europa, a expansão da língua inglesa está, igualmente, ligada às instituições europeias, onde é a língua de trabalho mais utilizada em reuniões e documentos, de entre outras línguas passíveis de opção.

Considerando que Portugal é membro ativo em diversas organizações internacionais e instituições europeias onde se desenvolvem projetos e programas, bem como se desenham recomendações e linhas programáticas de ação, nomeadamente no contexto educativo, o segundo capítulo aborda o campo de intervenção de diversas organizações e instituições.

Pela importância decorrente das linhas legislativas a que vinculam os seus estados-membros e pela participação de Portugal em algumas das suas instâncias, salientam-se, nesse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Conselho da Europa (CdE) e União Europeia (UE).

A Comissão Europeia tem realçado a importância de se incentivar o multilinguismo e, em 2007, lançou o seguinte *slogan*: “Aprende línguas e serás alguém”. Desta forma se enfatiza a afirmação de que se verifica um processo de empoderamento por parte de quem é capaz de falar duas ou mais línguas. Ora, neste quadro, o inglês revela-se como a língua mais utilizada, conforme os dados fornecidos pelo Eurobarómetro (2006).

Limitando a ênfase à ação educativa, em geral, e às questões linguísticas, em particular, referenciam-se, nesta dissertação, programas e documentos orientadores que determinam a agenda internacional e influenciam opções políticas em Portugal, nomeadamente quanto ao ensino do inglês a jovens aprendentes.

O terceiro capítulo destaca as AEC, criadas a partir da promoção da escola a tempo inteiro, desde 2006, no quadro do 1º ciclo do ensino básico nacional. O facto de o ensino do inglês ter sido deliberado de oferta obrigatória nas escolas denota a sintonia com as orientações europeias e a constatação da importância da aprendizagem do inglês em idades mais jovens do que em gerações anteriores.

Desde o início do desenvolvimento das AEC de inglês, a tutela regulou-as por meio de um conjunto de Orientações Programáticas (OP); estas são analisadas e comentadas no terceiro capítulo, onde se destaca algumas das referências nelas contidas a inglês como “comunicação internacional por excelência” e “a língua e culturas de expressão inglesa” (cf. Bento *et al.* 2005), combinando-as com referências a tendências, programas e documentos europeus, bem como a estudos de diversos autores, em particular, os que focam o conceito inovador de ELF.

Ainda no terceiro capítulo, questiona-se a relação dos docentes de inglês com as OP e recente investigação na área do inglês como língua internacional. Quais são as opções a que os professores recorrem quanto à variedade de inglês que utilizam na sua prática pedagógica? Têm eles em conta as estratégias a que os falantes recorrem para que a comunicação aconteça e seja fator de sucesso?

Para obter respostas relacionadas com o ensino do inglês em AEC, desenhou-se um questionário que foi distribuído a um grupo de professores de escolas da área de Lisboa, focando a sua prática na sala de aula e escolhas no desenvolvimento de atividades letivas.

Do conjunto de respostas, sobressai o facto de estas atividades serem consideradas, por todos os profissionais inquiridos, como de relevante importância; todos são de opinião de que elas devem continuar a ser oferecidas pelas escolas, de modo a proporcionar aos alunos novas oportunidades de contacto com a língua inglesa e facilitar aprendizagens futuras. Contudo, quando questionados sobre qual a variedade que utilizam nestas atividades, a maioria dos docentes inquiridos, isto é, 70% preferem uma variedade *standard* (40% *standard British English*, e 30% *standard American English*) e apenas 20% escolhem ELF. Estas respostas denotam, portanto, uma persistente predominância da variedade *standard* de *British English*, embora se assista a uma frágil valorização de ELF, provavelmente devida à ênfase colocada na oralidade que acompanha os programas. Aliás, repare-se que estes resultados não estão longe dos

que são recolhidos nas referências de autores, como Llurda (2010) em estudos sobre professores primários catalães.

Constata-se, conseqüentemente, que a importância manifestada por ELF fora do contexto da escola ainda não apresenta esse mesmo impacto no espaço desta, correndo-se o risco de desapontar os jovens aprendentes que contactam com a língua inglesa por meio das redes sociais, TIC e internet e que funciona como uma poderosa ferramenta na sua vida pessoal e profissional.

Com a informação recolhida, mesmo tendo em conta que a aplicação do questionário teve lugar apenas em escolas de Lisboa, acredita-se que as respostas indiciam tendências que, relacionadas com a realidade transgressora da expansão da língua inglesa e do desenvolvimento de ELF, merecem atenção e interesse em serem aprofundadas em estudos académicos posteriores; apresenta-se como inquestionável a presente complexidade de que se reveste a utilização do inglês em situações de comunicação, pelo que eventuais reajustes no ensino do inglês para jovens aprendentes poderão também a vir a ser equacionados.

1. O mundo atual e o novo estatuto do inglês.

*Globalization lies at the heart of modern culture;
cultural practices lie at the heart of globalization.*
(John Tomlinson 2008:1)

O fenómeno da globalização determinou processos transformativos e constituiu-se como característica transversal ao longo de todo o século XX, tendo-se assistido ao desenvolvimento de numerosas invenções tecnológicas que facilitaram as comunicações interpessoais.

Evidencia-se, para a comunidade global, a necessidade de uma língua que facilite o processo de estruturação de um entendimento, sem barreiras de compreensão ou constrangimentos. Tal instrumento irá fomentar uma crescente igualdade de oportunidades na produção de um discurso comunicativo que propicie maior aumento na troca de informações.

Neste contexto, o inglês tem vindo a constituir-se como ferramenta comum de contacto, assistindo-se a uma procura da sua aprendizagem desde os primeiros anos de escolaridade, em numerosos países, o que transforma o seu ensino/aprendizagem numa indústria sustentada. De facto, passando a desempenhar um papel determinante como língua internacional, o inglês tornou-se a língua de comunicação no desenvolvimento de uma cultura de massas (McKay 2008).

Neste capítulo, abordam-se questões que procuram focar a realidade do mundo atual, salientar o carácter complexo do fenómeno da globalização e da expansão da língua inglesa, apontando-os como fatores que contribuíram para a mudança de estatuto da língua nos nossos dias. Primeiro, apresenta-se uma caracterização do impacto da globalização nas transformações sociais, políticas e económicas da sociedade do século XXI; de seguida, são objeto de reflexão fenómenos ligados à evolução do inglês para

uma língua de comunicação global, focando-se as duas diásporas e modelos teóricos de diversos autores sobre o desenvolvimento da língua, concluindo-se com abordagens que caracterizam os estudos sobre *English as a Lingua Franca* (ELF), enfatizando o papel desempenhado pelo inglês na construção de uma comunicação rápida, eficaz e de caráter global.

1.1. Globalização: complexidades e manifestações.

Encarada, legitimamente, como o aprofundamento e aceleração de factos já existentes e não como um fenómeno inteiramente novo, a globalização requer que se tenham em conta fatores que Jarvie evidencia no seu processo, assente em interações, efeitos e qualidades:

Globalisation is the process by which interaction between humans, and the effect of that interaction, occurs across global distances with increasing regularity, intensity and speed. Much of the debate about globalization gives the impression that the process is relatively new and yet most analysts tend to agree that globalization has in fact been underway for centuries.

(Jarvie 2006:93).

Sublinhando o facto de não se tratar de um fenómeno dos nossos dias, recorde-se que Portugueses e Espanhóis foram, já há vários séculos, responsáveis por outra fase que também se pode designar como de globalização, ao conectarem a Europa com outros continentes, efetuando trocas comerciais, políticas e culturais inovadoras. Aliás, antes destes, podem-se mencionar outros povos protagonistas de acontecimentos semelhantes, nomeadamente, Gregos e Romanos. Porém, considerando os últimos anos do século XX e início do presente século XXI, é inegável que as relações sociais se intensificaram de modo único e excecional, com o crescimento explosivo da internet e das redes sociais nela suportadas.

Com a globalização, o contacto virtual entre comunidades distantes ultrapassa fronteiras; o crescimento do comércio internacional proporciona que, tanto grandes superfícies comerciais, como pequenas empresas de comércio local possam ser capazes de disponibilizar produtos, há relativamente poucos anos atrás, exclusivos de determinadas regiões ou épocas sazonais; a televisão e o cinema constroem heróis ou

séries globais, contribuindo para que se estabeleçam laços com outros, perto, ou em locais distantes. Personalidades diversas, oriundas de um qualquer país, continente ou ponto do globo, passaram a constituir-se como referências no processo de construção do pensamento intelectual e social.

Instrumentos que sustentaram essa mudança, como telefones, faxes, computadores, telemóveis e outros, acompanham e «vivem» com todos, em todo o lado no dia-a-dia. Ao mesmo tempo, modificaram e marcaram os campos relacionados com economia, política e cultura, relativamente a épocas anteriores, e retrataram uma sociedade organizada de uma forma nova e global.

Giddens localiza, temporalmente, a emergência do conceito de globalização e suas características dominantes, afirmando: “(...) até finais dos anos 80, o termo quase não era usado, nem na literatura académica nem na linguagem corrente. Apareceu não se sabe de onde, para chegar a quase todos os sítios.” (Giddens 2002:20).

No entanto, vários fatores antecederam e facilitaram a mudança, como é o caso da colocação de cabos transatlânticos e transpacíficos, a multiplicação de satélites de comunicação e de numerosas operações eletrónicas e virtuais, apoiadas no uso de aparelhos microeletrónicos. Nas últimas décadas do século XX, a um ritmo veloz, sucederam-se desenvolvimentos tecnológicos estruturantes, de que se salientam o aumento da capacidade dos computadores pessoais, a expansão de redes de computadores e televisões por cabo. Uma tal revolução tecnológica criou uma nova sociedade terciária, aumentando a sua produtividade e gerando novos vetores de riqueza e poder. Com facilidade, passaram-se a estabelecer contactos entre falantes, quer através de viagens físicas, nomeadamente através de viagens aéreas, quer virtuais, mediante a transmissão eletrónica e, em consequência, evidenciou-se a diminuição de distâncias e de tempo envolvido nas deslocações. De facto, hoje em dia, à distancia de um *link*, sem pressões, todo e qualquer um pode aceder a informação ou análise de conteúdos presentes em *websites*, permitindo a emissão, receção e partilha de informação. Assim, pode-se constatar que novas relações dinâmicas, quanto aos conceitos de tempo e espaço, se apresentam como resultantes da globalização.

Decorrente da possibilidade de expansão de mercados exponenciais que a globalização propicia, assiste-se a um desenho de uma nova paisagem geoeconómica e ao desencadear de um sentimento de ultrapassagem de barreiras fronteiriças. A metáfora da proximidade passou a fazer parte do discurso da globalização, como Bhatt salienta:

“It is ‘the way we live now’, in a worldwide network of social relations, *seemingly* unfettered by the constraints of geography.” (Bhatt 2010:94).

Não obstante a complexidade e diversidade poliédrica com que se manifesta, afigura-se consensual o impacto da globalização, quando se consideram estratégias e mudanças económicas, sociais ou políticas, em qualquer país e como, em consequência de tais fatores, se desencadeiam especulações universais.

A globalização tornou-se num vetor de mudanças e tomadas de decisões nos campos da economia, novas tecnologias, política, cultura e comunicação.

Tomlinson enfatiza aspetos a ter em conta relativamente ao conceito de globalização, como a aceleração do processo e implicações daí decorrentes: “(...) globalization refers to the rapidly developing and ever-densening network of interconnections and interdependences that characterize modern social life.” (Tomlinson 2008:2).

Convém, a propósito, sublinhar um facto que tem acompanhado o fenómeno da globalização. Na realidade, não obstante se considerar que a sociedade atual está interconectada, tal não significa que se assista à predominância de sociedades homogéneas, pois verifica-se que as diferentes sociedades locais se apropriam de objetos ou conceitos, de acordo com a dinâmica das suas necessidades e prioridades, estabelecendo conexões entre ações dos indivíduos e vivências locais.

Para traduzir os múltiplos fenómenos de interação entre o global e o local, inicialmente nos meios ligados à economia e gestão, por volta da década de 80 do século XX e, posteriormente, na década de 90 desse século, também nos académicos, surgiu o termo ‘glocalização’, combinando as palavras globalização com localização. Baraldi especifica esse conceito e apresenta-o como resultante de multiplicidade de exercícios de comunicação: “Glocalization is the result of a systematic intercultural communication, involving participants socialized in differently structured societies.” (Baraldi 2006:54); por seu lado, a este propósito, Sharifian refere a adaptação do global às necessidades locais: “ (...) ‘glocalization’ is a term used to refer to the modification of a global product to meet local needs and norms (...)” (Sharifian 2010:137). Enfatizam-se, assim, dinâmicas resultantes de trocas de informação multidirecionadas e

que afetam o desempenho linguístico de comunidades de falantes locais, concretizada numa resposta local ao impacto da globalização.¹

Vastos são os domínios a que podemos estender estes conceitos de globalização e glocalização, destacando-se os económicos, políticos ou tecnológicos, para referir alguns exemplos. Se os meios de comunicação transmitem e partilham realidades diversas que provocam reações de glocalização nas construções culturais, políticas e linguísticas, não se deve, porém, deixar de enfatizar que tais processos apresentam cambiantes pessoais, ou, como expõe Sharifian, que os falantes não são meros autómatos, reagindo indiferentemente: “speakers across different societies are not automats who can be homogenously programmed with a set of language programme (...)” (Sharifian 2010:138). Trata-se, na verdade, de um processo complexo, que pode ser ilustrado, por exemplo, recorrendo ao meio televisivo. Visando uma objetiva conquista de audiências, cada vez mais as programações de canais televisivos replicam formatos de programas originários de diferentes países, mas adaptando-os à realidade do respetivo mercado e do país em que são exibidos.² Todavia, a facilidade de acesso à televisão por cabo propicia a visualização e o disfrute de canais televisivos de diferentes países, bem como o conhecimento e constatação das eventuais semelhanças ou diferenças entre programas, cenários ou desempenho de apresentadores.³

Embora se olhe a realidade através de variáveis de contexto local,⁴ apresenta-se como inquestionável o facto de que diversos processos de transformação social tiveram lugar no século XX e início do século XXI e estão conectados com transformações sociais e cívicas globais.

¹ Vejam-se os exemplos de utilização de termos informáticos, nas diversas línguas nativas; no caso do português, e a título de exemplo, refira-se como o verbo “deletar” se tem vindo a disseminar, a partir do termo *delete*, adaptando-o às regras gramaticais da língua portuguesa.

² Refiram-se, a título de exemplo, programas como *Big Brother Show* ou *Splash*.

³ Relevante dentro desta temática da relação entre globalização e glocalização, apresenta-se o caso de canais televisivos como, por exemplo, a MTV, que neste início de século XXI passou a ter um canal MTV Portugal e que transmite programas comuns ao canal mãe MTV e outros dedicados, especificamente, ao debate e divulgação do ambiente musical português.

⁴ A publicidade leva a distintos públicos músicas apelativas, algumas até de décadas passadas, mas sucede que, para o atual público, uma determinada música deixa de ser identificada por meio dos seus autores ou intérpretes, mas pela marca publicitária que representa; assim, por exemplo, pode acontecer que um trecho de uma música original inglesa passe a estar associado a uma marca portuguesa, ou, eventualmente, o contrário.

Assim enquadrado referencialmente, Nihalani traça um retrato da sociedade e sintetiza características que se podem entrever na primeira década do século XXI, como a validação da multiculturalidade e aceitação da diversidade:

In the multicultural, multilingual and multiethnic world order, people are now getting more and more inclined to view 'diversity' in positive terms. Globalization has given new legitimacy to diversity that seems to have been validated and revitalized in the 21st century. Above all, such national varieties will be socially received well and shall present no psychological barriers for the learners of English.

(Nihalani 2010:36).

Deste modo, impõe-se a constatação de que o inglês impulsiona e é impulsionado pela globalização. Ao assumir como seu o papel principal de instrumento de comunicação global, em atos comunicativos entre falantes de todas as origens e idades, em sociedades e países tão diversos e sem restrições de fronteiras físicas ou virtuais, o inglês sustenta e facilita trocas de informação nos diversos campos da sociedade.

Nesse contexto, a língua assume uma dinâmica particular onde cabe, por um lado, a base nacional de origem, mas, por outro, e mais importante que o anterior, a busca da inteligibilidade universal que permita o exercício de comunicação efetiva, num processo de construção dinâmico, a partir de diferenças e semelhanças.

1.2. A língua inglesa, um recurso de comunicação global.

Nas últimas décadas, como já foi referido, o inglês tornou-se crucial no processo de globalização e tem vindo a ser reconhecido como instrumento de comunicação de referência, largamente utilizado por falantes de diferentes nacionalidades, tendo-se transformado em língua-chave não só para a ciência e tecnologia, mas também para a indústria do lazer, da música, do cinema, ganhando uma crescente visibilidade, suportado por fenómenos que criaram interdependências em sociedades que antes estavam separadas, afirmando-se como uma língua de conveniência para todos (Ostler 2010).

Todos os dias, os meios de comunicação mostram e lembram-nos que quem sabe utilizar o inglês tem mais facilidade em alcançar sucesso ou entrar nos mercados mundiais, o que torna apelativa a aprendizagem desta língua, que surge como espaço de

expressão de conhecimento. Por outras palavras e em resumo, o mundo apoderou-se do inglês.

A partir de meados do século XX, como resultado de diversas circunstâncias políticas, sociais, económicas e históricas, o inglês assumiu, então, um papel sustentado de fator de comunicação global, impulsionadora da sua transformação. Azuaga e Cavalheiro reforçam essa constatação:

Unlike any other language, past or present, the English language has spread to all continents and become a truly global language. This relatively recent development has contributed to the wide exposure to English and to the growing influence of the language in societies worldwide.

(Azuaga e Cavalheiro 2012:37).

As mudanças, rápidas e significativas, caracterizadoras dos últimos anos do século XX e início do presente século implicaram, consequentemente, que esta língua passasse a pertencer, não só aos falantes nativos, *native speakers* (NSs), oriundos de um determinado espaço geográfico, mas a todos os que a utilizam e moldam em resposta às suas necessidades, globalmente. Na verdade, verificou-se que o inglês tem vindo a ultrapassar os seus primordiais limites geográficos europeus para uma expansão à escala mundial, impulsionadora da sua transformação, conforme referido anteriormente. Estes utilizadores não estão mais confinados às fronteiras que constituem a Inglaterra, o Reino Unido ou os Estados Unidos da América, mas estendem-se às diversas partes do mundo.

Pela primeira vez e em relação a uma determinada língua, o número de falantes não nativos, *non native speakers* (NNSs) ultrapassa o dos NS, e continua a aumentar, face a estes (Crystal 1997); Machan, sintetizando esta mudança de relações entre NS e NNSs, aliás assinalada por diversos autores, sublinha o facto de os primeiros se terem tornado uma minoria: “Native speakers have thereby been transformed into minority stake holders in a language that has become increasingly pre-eminent in international business and communication.” (Machan 2009:21). Com efeito, de uma língua materna de determinados falantes, o inglês passou a confrontar-se com os contributos destes e de todos os outros, possuidores e utilizadores de outra língua materna, contaminando-se, moldando-se e passando a desempenhar um papel de vetor de desenvolvimento e comunicação mundial.

De forma a encontrar novas respostas face à dicotomia entre NSs e NNSs, autores como Widdowson (1994), debruçaram-se sobre o conceito da posse da língua, tendo analisado o uso desta por falantes em países emergentes do universo pós colonial, considerando que esses a adaptam gramaticalmente aos seus contextos locais e para seu próprio uso. Assim, segundo Widdowson (1994), as normas deixaram de ser expressas unicamente a partir de comunidades e falantes, em contextos de utilização do inglês como língua materna. Nestas circunstâncias, a indigenização do inglês, i.e., a apropriação do inglês pelos falantes ditos não nativos, acontece por meio de diferentes usos que os falantes legitimam, como pertença ou fator de identidade social, acompanhando tensões sociais, e passou a fazer parte do quotidiano de indivíduos de qualquer faixa etária, onde quer que habitem e qualquer que seja a sua língua materna.

O novo estatuto do inglês suscitou, então, aceso debate sobre as características de uma língua que funciona internacionalmente, baseado em diferentes posicionamentos ideológicos: o adotado pelos chamados conservadores, representados por Honey (1997), que consideram que, sendo o *Standard English* (SE) a variedade de maior prestígio, relativamente às outras variedades, deve ser esta a ser implementada no uso do inglês; o dos liberais, como Kachru (1992), ou McArthur (1998), que reconhecem que todas as variedades linguísticas merecem igual tratamento; e o dos radicais, como Pennycook (2007) e Philipson (1992), que sustentam a existência injusta de desigualdades entre as variedades linguísticas.

Ainda relativamente ao conceito de língua internacional, atente-se nas características elencadas por McKay, autor que salienta a este respeito a importância do conceito de posse, já antes referido: “(...) to be considered an international language, a language cannot be linked to any one country or culture; rather it must belong to those who use it.” (McKay 2008: 1). McKay atribui, pois, a posse da língua inglesa a quem a usa, não a considerando uma língua estrangeira para os que são originários de distintas zonas geográficas e pertencente, apenas, aos falantes nascidos no Reino Unido. Higgins, por seu lado, perante este conceito, considera ser mais importante do que a posse a relação que os falantes estabelecem com a utilização da língua: “(...) the degree to which they [the speakers] project themselves as legitimate speakers with authority over the language.” (Higgins 2003:615); resumindo essa questão, sublinha a importância da percepção que o falante tem de si mesmo, sentindo-se um seu legítimo utilizador:

“Learners who view themselves as legitimate speakers of English can own English.” (Higgins 2003:617).

O facto de o inglês se afirmar como língua de comunicação internacional e facilitar o acesso à informação reflete-se, de um modo geral, nos países que desenvolvem um acesso ao mercado global e, particularmente, na relação com os seus utilizadores, favorecendo e incrementando a sua autoestima nos desempenhos comunicativos, a nível pessoal e profissional. Na verdade, a posse da língua sustenta relações de poder por parte de quem a utiliza; falar uma língua que é um fator de comunicação global tem funcionado como facilitador para acesso a desempenhos profissionais de maior sucesso, dentro de estruturas institucionais ou empresariais. Neste último campo, numerosas empresas multinacionais têm vindo a estabelecer nos seus regulamentos internos que as suas comunicações com colaboradores devem ser, tendencialmente, efetuadas em inglês, independentemente dos países que as emitem.

Em termos de educação, e considerando o espaço europeu, após a constituição da União Europeia (UE) e a subsequente diluição de fronteiras, diversos programas promovem a mobilidade e facilitam estudos em escolas e universidades de outros países, distintos do país de origem dos cidadãos, nos quais a língua inglesa desempenha um papel vital de meio de comunicação comum em comunidades multilinguísticas.⁵

Deve ser igualmente referido o papel desempenhado pela utilização do inglês na publicidade: produtos ligados às telecomunicações, a título de exemplo, combinam-se frases em inglês, comuns a diferentes países, com outras na língua materna: deste modo se pretende passar a mensagem de que se trata de um produto de qualidade, modernidade e eficiência.⁶

O inglês pode ser ouvido, falado ou lido em qualquer parte do mundo e, desse modo, contribui para a construção da identidade social e sociocultural dos indivíduos. Ora, é a identidade social que define o estatuto de membro de tais indivíduos dentro das suas redes sociais, indicando-lhes como são vistos pelos outros e incentivando o conceito de pertença a uma determinada sociedade, evidenciada através da linguagem e do comportamento simbólico de comunidades concretas, como a família e a sociedade. A identidade linguística traduz-se num processo de construção, a partir de semelhanças

⁵ Como estado membro, Portugal tem recebido e enviado professores e alunos de diferentes níveis de ensino, no quadro do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV), em especial ao abrigo dos programas *Comenius* e *Erasmus*.

⁶ Campanhas da Vodafone, ou *Nike*, a título de exemplo.

e diferenças e, nas décadas mais recentes, tem-se vindo a assistir a uma combinação desses fatores, com ênfase na aceitação de pluralismos e diferenças e na eficácia da comunicação.

Tendo-se desenhado um quadro de referência sobre a importância da globalização em processos comunicativos, sociais, políticos e económicos, realçando o papel desempenhado pelo inglês, importa, de seguida, considerar com mais pormenor os fatores que influenciaram e dinamizaram a sua expansão e internacionalização. Dessa forma, e em consequência dessas circunstâncias, constata-se como tais aspetos alavancaram o inglês até ao estatuto sustentado de língua de comunicação global, que é consensual no mundo em que vivemos.

Para melhor interpretar o presente, importa, então, refletir sobre aspetos históricos que influenciaram determinados resultados impactantes e dinâmicos.

A história universal mostrou a importância de línguas francas no desenvolvimento de trocas comerciais e políticas, ou na expansão de religiões entre povos de diferentes países e continentes. Ostler evidencia fatores a ter em conta quanto ao conceito de língua franca, sublinhando as implicações linguísticas e sociais do seu uso:

Every lingua franca is a partial language – in the sense that not everyone knows it: it is a skill that needs to be acquired consciously by those who do not grow up with it, and that education often comes at a high price. Global languages divide the societies that make use of them. Inevitably, some end up mastering them, and others do not – and this often makes a decisive difference to life chances.

(Ostler 2010: xvii).

De seguida, salientam-se circunstâncias que conduziram a processos de expansão e internacionalização do inglês.

1.3. Inglês, internacionalização e modelos de expansão.

O inglês tornou-se língua internacional, porque se espalhou pelo mundo e, para que tal tenha acontecido, diversos fatores contribuíram e aceleraram a sua mudança e disseminação.

Torna-se necessário considerar fatores históricos e sociais relevantes, de que se salientam a expansão britânica durante os séculos XVI, XVII e XVIII, e o impulso fornecido pela Revolução Industrial. Não obstante, naqueles períodos históricos, quando a Inglaterra dominava o mar e oceanos, eram os falantes nativos os que, predominantemente, utilizavam a língua inglesa. Ao longo dos primeiros sessenta anos do século XVIII, estabeleceram-se numerosas ligações explícitas entre o mercantilismo e as ambições imperialistas, por um lado, e a consciência de nação-estado e o fortalecimento da língua nacional, por outro.

Durante o período colonial, nos diferentes continentes, verificou-se que os súbditos britânicos impuseram a utilização da sua língua materna no desenvolvimento das relações sociais, económicas e políticas que foram sendo estabelecidas com os povos colonizados. A maior influência, dentro das instituições sociais, foi desempenhada pela educação, nas escolas e universidades, tendo como instrumentos de sustentação a publicação de várias gramáticas e dicionários.⁷

Todavia, mesmo após o declínio do Império Britânico, muitos costumes e tradições coloniais mantiveram-se nos novos países emergentes. De referir que, em numerosos desses países, coexistiam diversas comunidades linguísticas, pelo que o inglês assumiu, também, um papel de língua neutra, conveniente em termos comerciais, políticos e sociais.

Até às primeiras décadas do século XX, a Europa em geral, e a Inglaterra em especial, detinham o papel de centro de poder e de decisão da civilização ocidental; esse protagonismo, porém, foi abalado pelo poderio económico e militar dos Estados Unidos da América e a sua ascensão a um estatuto de potência mundial, a partir da I e II guerra mundial e, com a criação de três instituições económicas internacionais, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, os Estados Unidos da América sustentaram o seu papel no desenho da economia mundial.

Considerando estes fatores e circunstâncias, verificou-se que a língua inglesa não parou de se expandir por todos os continentes, convertendo-se no instrumento de comunicação, por excelência, como já foi antes referido.

Na expansão do inglês como língua internacional, consideram-se duas diásporas, impulsionadoras dessa transformação, embora estas, por si só, não a justifiquem.

⁷ Refira-se a obra desenvolvida pelo pensador e escritor Dr. Samuel Johnson, autor do *Dicionário da Língua Inglesa*, publicado em 1755, que se impôs e consolidou como matriz.

A primeira diáspora envolveu a emigração de cerca de 25.000 falantes de Inglaterra, Escócia e Irlanda para os Estados Unidos da América, Nova Zelândia e Austrália. O inglês foi levado para o Novo Mundo e os primeiros colonos estabeleceram-se em Jamestown e Virgínia, em 1607, seguindo-se em 1620 um outro grupo constituído, maioritariamente, por puritanos e que se fixou na Nova Inglaterra. O comércio de escravos vindos da costa africana e trocados por bens teve o seu impacto nas Caraíbas.

Segundo Jenkins, o inglês que estes fatores e trocas comerciais determinaram não se apresentava como homogéneo, mas, pelo contrário, adaptou-se a novos contextos: “The varieties of English spoken in modern North America and Australasia (...) have altered in response to the changed and changing sociolinguistic contexts in which migrants found themselves.” (Jenkins 2006a:5).

Ao longo do século XVIII, partiram para a Austrália numerosos grupos de prisioneiros de Inglaterra e Irlanda, aos quais, mais tarde, se juntaram colonos. Para a Nova Zelândia seguiram, igualmente, colonos oriundos da Austrália, Irlanda e Escócia. Tanto na Austrália, como na Nova Zelândia a língua inglesa sofreu influências das línguas nativas e de origem dessas populações imigrantes, como resume Jenkins, classificando o resultado como uma situação de *dialect mixing* (Jenkins 2006a:6).

A segunda diáspora abrangeu a colonização de África e Ásia, durante os séculos XVIII e XIX. Em relação a África, torna-se necessário distinguir a colonização da África ocidental da oriental. Na África oriental, a colonização assentou, predominantemente, em expedições científicas e geográficas, como as de David Livingstone, e em explorações agrícolas fixas de colonos, apoiadas por grandes companhias que estabeleciam a ligação entre as diversas colónias e asseguravam a colocação dos produtos nos mercados, enquanto na ocidental, as relações comerciais relacionadas com o mercado de escravos dominaram, não se pretendendo o estabelecimento de colónias. Deste modo, os contactos linguísticos eram de carácter informal e, predominantemente, comercial, tendo as mudanças económicas e estratégicas permitido que a língua inglesa desempenhasse o papel de língua de comunicação entre os mercadores, como enfatizam Mesthrie & Bhatt: “As British supremacy in trade gradually grew, English became established.” (Mesthrie & Bhatt 2008:17).

Tendo em conta que o destino mais frequente dos escravos era o continente americano e o facto de que aí existiam inúmeras línguas nativas, evidencia-se que a língua inglesa adaptou-se a vocábulos novos relacionados com a realidade local e comercial e deu origem a *pidgins* e crioulos. Nesse período, alguns africanos vieram para a Europa para treinar a língua e atuar, no regresso ao continente africano, como intérpretes, agilizando essas trocas comerciais. Mais tarde, muitos escravos libertados dos Estados Unidos estabeleceram-se na Serra Leoa e Libéria, a partir de 1821, levando consigo formas linguísticas do inglês usado nos Estados Unidos.

Na Índia existiram contactos comerciais e feitorias inglesas desde o século XVII, mas foi durante o século XVIII que a influência e exercício comercial da *East Indian Company* se acentuaram, culminando com o período de dominação designado por *Raj*, de 1765 a 1947.

A influência britânica, na Ásia, esteve ligada às expedições de James Cook e estendeu-se, na segunda metade do século XVIII, a Singapura, Malásia, Hong Kong, Filipinas, entre outros países.

Tal como em África, também nestes países as trocas comerciais contribuíram para a implantação do inglês. Nas primeiras décadas do século XVIII, estabeleceram-se ligações explícitas entre o mercantilismo e as ambições imperialistas, por um lado, e o conceito de nação - estado e a língua nacional, por outro, e, deste modo, a língua tornou-se um elemento de sustentação das práticas hegemónicas do governo e administração.

Durante muitos séculos, os objetivos da escolaridade eram ler e escrever e o ensino do inglês esteve fortemente ligado ao exercício da Igreja. Em muitas escolas, a competência de leitura treinava-se através da leitura da Bíblia. Naturalmente, tais procedimentos foram transportados e transplantados com as diversas diásporas e replicados no ensino da língua inglesa. Pope salienta essa conexão entre religião e missão civilizadora: “In the British Empire, education of ‘natives’ in English was almost wholly under the control of missionary schools of one denomination or another.” (Pope 2006:25).

Nos séculos XIX e XX, o estado britânico passou a assumir um papel dominante na definição do *curriculum* e no ensino do inglês: alguns dos documentos mais importantes na Grã-Bretanha datam de 1870 e 1920. Jenkins (2006:7) afirma, ainda, a importância assumida pelo documento orientador do sistema educativo indiano, ‘Macaulay's Minute’ de 1835, um apêndice à publicação *Indian Musalmans*, composto

por três cartas, um artigo do príncipe consorte e quatro artigos sobre educação. Aí se considerava a necessidade de educar um povo que, nessa altura, não podia ser instruído recorrendo à sua língua materna; nesse pressuposto, apresentava-se o inglês como a escolha natural, dado o seu papel primordial entre as línguas ocidentais, e por ser a língua utilizada pela classe dominante na Índia.

Para a implantação sustentada do inglês contribuíram, ainda, fatores circunstanciais que associaram as línguas locais a um mundo tradicional e em vias de extinção, enquanto o inglês sublinhava uma modernidade civilizacional, como inferem Mesthrie e Bhatt: “English was associated with a new language, and sometimes came to be synonymous with academic and technical knowledge.” (Mesthrie & Bhatt 2008:21).

Para além das diásporas, há ainda que considerar, a este respeito, a importância que os Estados Unidos da América vieram a adquirir como grande potência mundial, militar e económica, como já se referiu.

Note-se, ainda, que a língua inglesa continua, até aos dias de hoje, a ser sustentada através de medidas políticas e económicas, devendo ser, neste contexto, referidos particularmente os papéis desempenhados pelo *British Council*, no âmbito da cooperação cultural, técnica e educativa. Fundado em 1934, estabeleceu-se em numerosos países e em diferentes continentes.

A necessidade sentida para explicar e organizar algo que se encontrava em processo acelerado de expansão, como era o caso da língua inglesa, levou a que diversos linguistas se tivessem debruçado sobre uma tal tarefa, na busca de representações consensuais, ao longo dos últimos anos do século XX. Assim, o fenómeno da expansão e recurso à utilização do inglês como língua de comunicação tem vindo a ser objeto de aprofundado estudo, e as décadas finais do século XX enfatizaram a apresentação de diversos modelos e motivaram diversos autores para debates e interpretações dos mesmos.

Quirk *et al.* (1972) apresentaram uma proposta de taxonomia, formalizada por Moag (1982), que classificou três grupos distintos de variedades linguísticas inglesas, de acordo com o uso: *English as a native language* (ENL), *English as a second language* (ESL), ou variedade usada como língua oficial nos países das antigas colónias, e *English as a foreign language* (EFL), a variedade usada no resto do mundo.

Peter Strevens (1992: 33) apresentou o seu modelo da expansão do inglês pela primeira vez em 1980; trata-se de um diagrama em forma de árvore, que se apresenta na Figura 1, representando um mapa-mundo, plasmando a forma como o inglês americano se separou do inglês do Reino Unido, e manifestando que todas as outras variedades teriam de ter afinidades com uma destas duas variedades da língua inglesa.

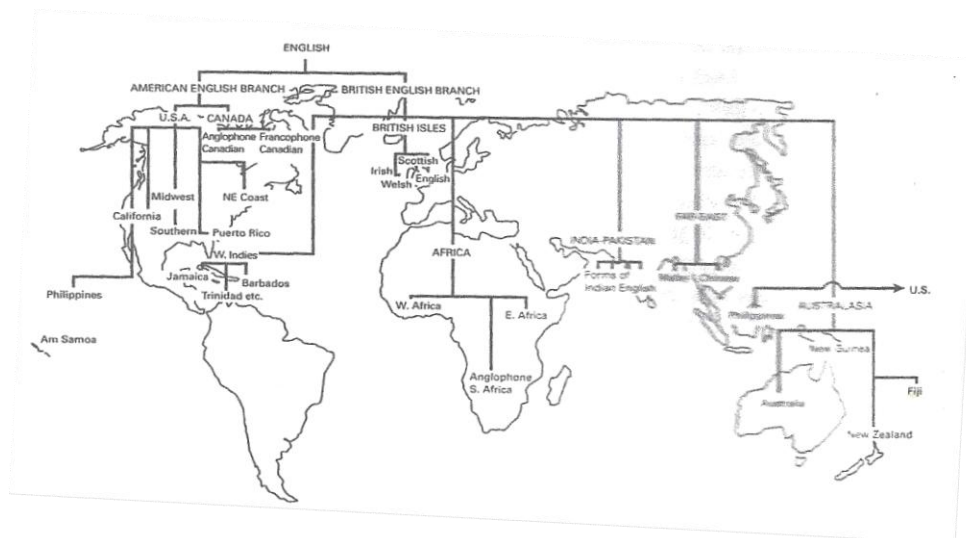


Figura 1: O modelo de Strevens (1980; 1992: 33).

No entanto, de entre os diversos modelos, o mais conhecido é o de Braj Kachru (1985), rerepresentado em 1992, que divide o mundo por países onde se fala inglês e organiza os seus falantes em três círculos concêntricos, como se pode ver a seguir na Figura 2. A análise baseia-se no contexto histórico do inglês, estatuto da língua e suas funções, nos diferentes países, e apresentou-se como fundamental na compreensão do progresso percorrido pelo inglês, no seu processo de expansão.

Assim, o *Inner circle* considera os falantes do Reino Unido, Estados Unidos da América e Austrália; o *Outer circle* os de países como a Índia, Filipinas, Nigéria e Singapura; o *Expanding circle* os de países como a China, Japão, Portugal ou Alemanha. No primeiro círculo, o inglês funciona como língua nativa geradora da norma que se desenvolveu, para além do território britânico, em novas colónias

No segundo círculo, o exercício de poder do Império Britânico alargou o uso do inglês como segunda língua aos novos territórios colonizados.

Quanto ao último círculo, este considera o desenvolvimento do inglês enquanto língua estrangeira aprendida em diversos países, variando a sua utilização entre uma vasta proficiência ou apenas um conhecimento mínimo.⁸

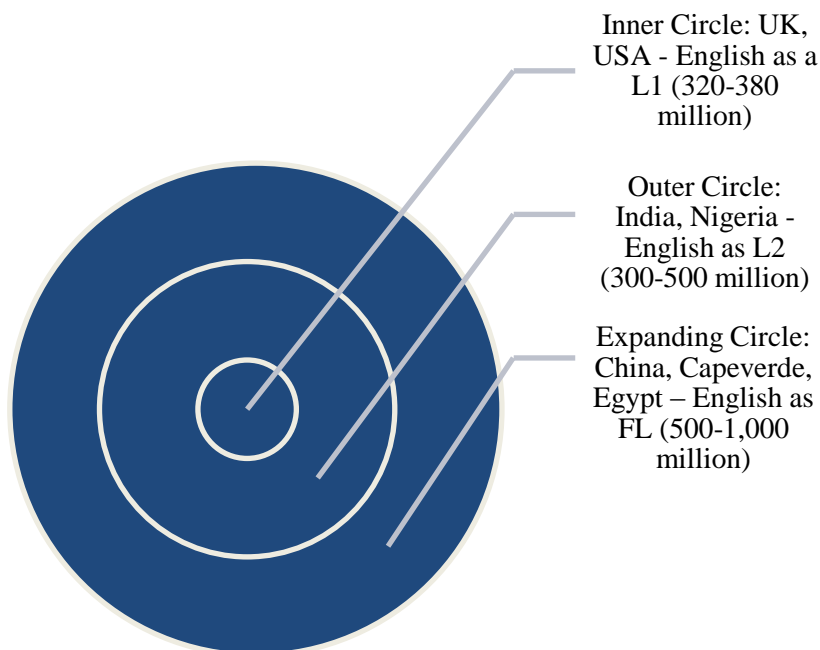


Figura 2: Os círculos concêntricos de Kachru (1985; 1992: 356).

Outros autores apresentaram os seus modelos de representação da expansão do inglês, nos anos 80 do século passado.

Tom McArthur apresentou, em 1987, o seu na forma de um círculo em roda de bicicleta – *Circle of World English*, que é a seguir representado na Figura 3; nele eram apreciadas diferentes variedades, a mais considerada sendo o chamado *core* – variedade comum a todas as variedades de inglês, o *World Standard English*; seguiam-se as variedades nacionais já padronizadas ou em vias de padronização e, na periferia, outras variedades localizadas.

⁸ Mesthrie e Bhatt (2008) consideram que, embora Kachru evite colocar as variedades europeias do inglês no seu modelo, elas poderiam constar deste último círculo.

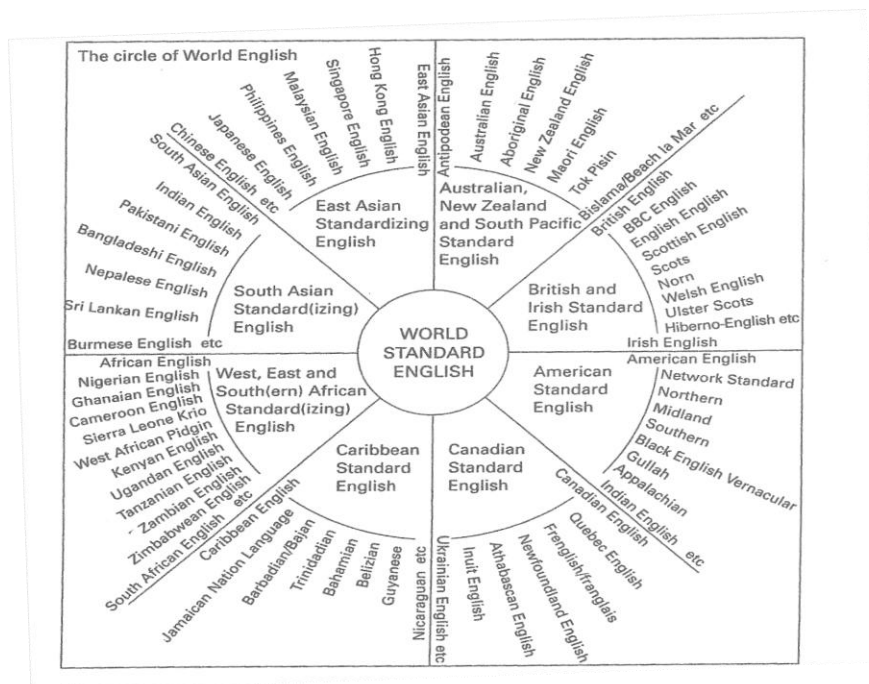


Figura 3: O círculo de McArthur (Jenkins 2006:19).

De referir os modelos que foram propostos por Marko Modiano, estabelecidos, não a partir da consideração de origens geográficas, ou apoiados nas características de um falante nativo, mas baseados nos traços linguísticos de um falante proficiente em inglês internacional.

O primeiro modelo de Modiano, apresentado em 1999, consta de uma representação através de um conjunto de círculos centrípetos, e veio a ser reformulado no mesmo ano, incorporando algumas sugestões resultantes de reações, face ao apresentado inicialmente. A figura 4, a seguir, que inclui essa reformulação, apresenta no centro o que se denomina por *English as an International Language* (EIL) ou seja, o que Modiano considera inteligível para a maioria dos NSs e os proficientes não-nativos; o segundo círculo contempla os conteúdos que possam ser reconhecidos internacionalmente, *The Common Core*, e a área exterior é composta por diversos círculos onde se incluem variedades como *American English*, *British English*, *Other Major Varieties*, *Other Varieties*, e *Foreign Language Speakers*.

Evidencia, pois, este último modelo, uma tentativa de considerar a nova realidade da língua inglesa e os seus diferentes utilizadores, facultando aos NNSs um protagonismo diferente do que lhes tinha sido alocado anteriormente.

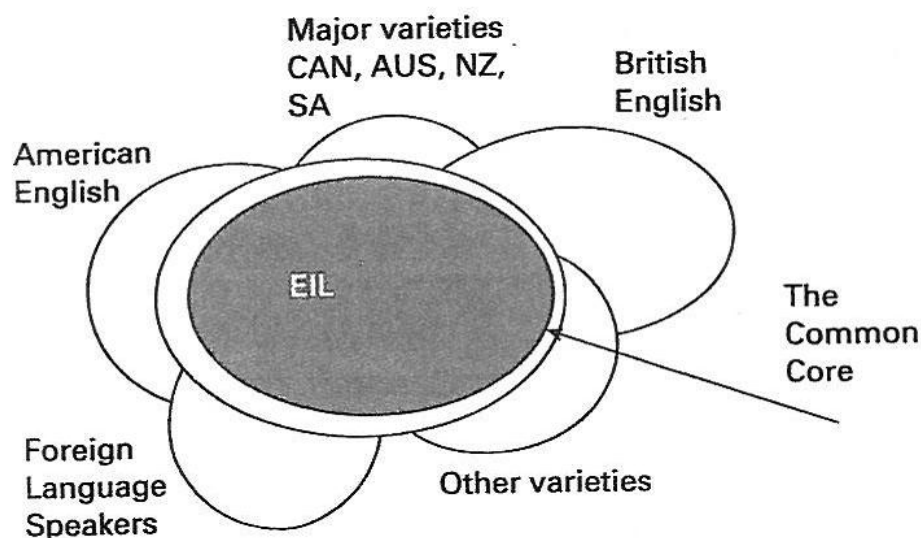


Figura 4: Os círculos centrípetos de Modiano (Modiano 1999:10).

Evidencia, pois, este último modelo, uma tentativa de considerar a nova realidade da língua inglesa e os seus diferentes utilizadores, facultando aos NNSs um protagonismo diferente do que lhes tinha sido alocado anteriormente.

Seguiram-se outros modelos, decorrente desta perspetiva de levar em consideração os que falam e influenciam a língua, nativos ou não, e dando relevância ao dinamismo que a investigação nesta área de conhecimento evidencia. Na sequência destes estudos, Brutt-Griffler propõe um modelo para *World English*, cuja representação se apresenta na Figura 5 a seguir.

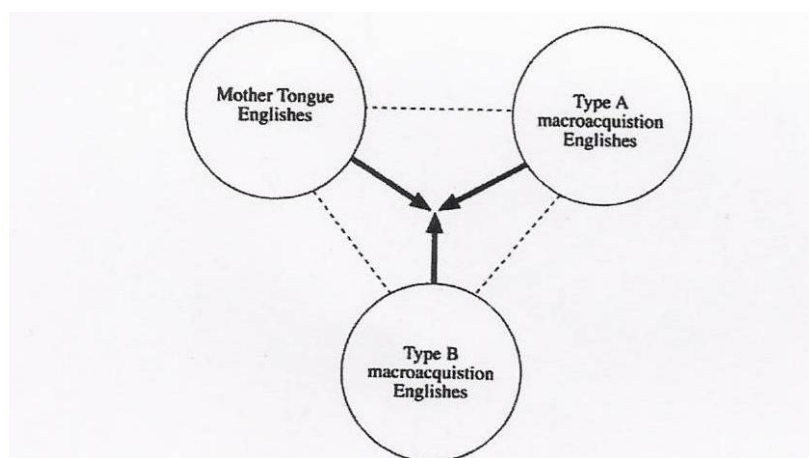


Figura 5: O modelo de Brutt-Griffler (Brutt-Griffler 2002: 178).

De acordo com este esquema, por um lado, os falantes divergem entre si, mas, por outro, convergem para o centro, através das suas interações com a comunidade que globalmente usa o inglês. Este modelo enfatiza, então, o papel desempenhado pelos que usam a língua, e a sua responsabilidade pela utilização e respetivas escolhas.

Recentemente, as tendências na investigação replicam, portanto, a realidade contemporânea de utilizadores de inglês, baseada na sua proficiência, na sua competência, tendo, além disso, como centro da análise, o inglês como língua internacional ou língua do mundo.

Em resultado das mudanças que se têm vindo a impor quanto ao papel desempenhado pelo inglês em situações de comunicação, verifica-se que diversos autores se debruçaram sobre a terminologia para a designação das distintas características arrogadas ao inglês. Assim, Erling (2005) sintetiza as propostas de diversos autores, das quais pode ser referido que, se Widdowson (1994) designa EIL como um uso específico do inglês nos campos profissionais, académicos e internacionais, em especial na sua forma escrita, Brutt-Griffler (1998) considera que tal conceito de EIL se apresenta como uma restrição no uso do inglês e não reflete a globalidade do uso da língua inglesa.

Ora, o termo e o conceito de ELF têm vindo a ser preferidos por diversos autores que consideram que o uso do inglês não deve estar limitado por normas linguísticas tradicionalmente propostas, e que se deve privilegiar a comunicação com desempenhos eficientes. Impondo-se tais estudos pela utilização crescente e sustentada desta variedade de inglês em trocas linguísticas, considerou-se, nesta investigação, a importância desta nova abordagem.

1.4. Novas abordagens no estudo da língua: ELF.

Já neste século, Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) têm desenvolvido os seus estudos de ELF, baseados não em questões geográficas ou em padrões, mas privilegiando a eficácia da comunicação e a inteligibilidade da mensagem.

Estas autoras defendem que a abordagem pedagógica de ELF permite que falantes de inglês de qualquer parte do mundo possam vir a ser capazes de exprimir, com qualidade, a sua individualidade, através da utilização da língua inglesa e sem que o local de origem dos falantes lhes conceda qualquer tipo de privilégio. Jenkins salienta

características daqueles falantes, sublinhando a sua utilização do inglês em situações em que um falante não nativo interage linguisticamente com um outro falante, também ele não nativo; mais do que recorrer a normas estabelecidas pelos *standards* tradicionais, e tentar imitar o falante nativo na sua produção, tais falantes necessitam, essencialmente, de serem inteligíveis e comunicarem com sucesso:

Speakers of ELF (...) use their English primarily (...) to communicate with other NNSs of English, usually from first languages other than their own and typically in NNS settings. They need therefore to be intelligible to, and to understand, other NNSs rather than to blend in with NSs and approximate a NS variety of English. Instead, ELF speakers have their own emerging norms.

(Jenkins 2006:13).

Os novos falantes proficientes movimentam-se num quadro de referência assente em características tendencialmente inovadoras, como são o recurso à utilização do inglês nas interações dentro de países, cuja língua materna é outra distinta da língua inglesa, a crescente diminuição da idade dos aprendentes, e o interesse que a aprendizagem do inglês suscita, até nos mais novos, como salienta Graddol:

More people than ever want to learn English. (...) English learners are increasing in number and decreasing in age. As a news headline it is not much of a story. We've become used to the idea of English growing in popularity across the world. Far from being news, it has become one of the few enduring facts of global modern life (...).

(Graddol 2006:10).

Também Kirkpatrick reafirma tal papel de fator de ligação comunicativa: “English is used throughout the world as a *lingua franca*. That is to say, it is used as a medium of communication by people who do not speak the same first language.” (Kirkpatrick 2007:155). Assim, constata-se que se utiliza o inglês para contactos com falantes de outras nacionalidades no estrangeiro e também, cada vez mais, no próprio país, tanto na vida profissional, como nos momentos de lazer, o que tem como resultado uma grande diversidade de utilizadores de inglês como língua de comunicação e língua internacional. Nestas circunstâncias, é possível ter lugar uma conversa, em inglês, com três interlocutores distintos, em que um seja um falante nativo, outro oriundo de um país

em que o inglês seja a língua oficial, e um terceiro que utilize aquela língua como língua franca, resultando daí o exercício de um novo papel para o inglês.

Quando se considera o campo da internet, através de utilizações mais frequentes, como sejam a investigação, a participação em redes sociais, criação ou alimentação de blogues, conversas virtuais em *chats* ou a escrita de *e-mails*, o inglês está presente, como instrumento facilitador da comunicação e de acesso à informação. Também, no campo da investigação temática, se pode constatar a importância de uma literacia digital que possibilite o acesso aos textos e trabalhos de autores, que utilizam, maioritariamente, a língua inglesa para os divulgarem dentro do *cluster* em que se movimentam. Por conseguinte, parece consensual que diversos campos mostram reportórios tendencialmente multilingues, com recurso à utilização do inglês, em especial quando estão interconectados falantes de diversas línguas.

Assim, o uso da língua inglesa como língua não materna, mais do que privilegiar uma correção gramatical, procura assegurar que a comunicação entre pares, no campo político, social, profissional e de investigação, se realiza com eficácia, enfatizando o papel dos utilizadores da língua, tal como Modiano acentua, evidenciando o modo dinâmico do atual estatuto do inglês:

As English takes on responsibilities of a *lingua franca*, non-native speakers are taking a more active role in the development of the language, not only in respect to the manner in which they develop educational models for the teaching of local varieties, but also in their understanding of how the language is used in cross-cultural communication.

(Modiano 1999: 23).

Pode-se localizar temporalmente a pesquisa em ELF na década de 90 do século passado, mas foi a partir do início do século XXI que o interesse por esta temática tem aumentado e vindo a ser consolidado. Têm-se realizado conferências internacionais, desde 2008, em Helsínquia, até 2012, em Istambul, de que têm resultado documentos e estudos que sustentam e incentivam futuras investigações.⁹

⁹ Para 2013 foi agendada a realização de nova conferência em Roma. Portugal tem apresentado comunicações nessas conferências.

Hülmbauer assevera a importância de se afirmar uma crescente consciência da importância alocada à concretização dos atos comunicativos: “Concentrating on correctness, we should become aware of what the main purpose of ELF, and probably of every other language repertoire, actually is: to make effective communication possible.” (Hülmbauer 2010:2).

ELF tem vindo a assumir, gradualmente, um crescente impacto na dinâmica de expansão do inglês. Mauranen evidencia o papel pioneiro desempenhado por alguns autores acerca da temática de ELF:

Important eye-openers have been contributions by people like Widdowson (e.g. 1994), Seidlhofer (eg 2001), and Jenkins (eg. 2000, 2007), who have pointed out that the use of English as a lingua franca has become the fastest-growing and at the same time the least recognized function of English in the world.

(Mauranen 2009:42).

Com efeito, relativamente ao falante de ELF, este pretende fazer uso da língua, de forma eficaz, utilizando-a como trampolim para a sua mobilidade, e comunicar com outros de qualquer parte do mundo, estreitando relações entre países cujas línguas maternas são distintas e consolidando uma melhor compreensão entre os falantes; Jenkins salienta que a utilização de ELF não está apenas restrita a falantes de um determinado círculo, usando a terminologia de Kachru (1992) e evidencia a importância de se ter em conta as interações de ELF que ocorrem:

(...) ELF is not limited to members of the expanding circle, and those who speak English intranationally, whether they come from an inner or outer country, are not excluded from ELF communication. (...) ELF does not stop being ELF if inner or outer circle members happen to be present. (...) it has to be remembered that ELF interactions often include interlocutors from the Inner and Outer circles, and can take place in these contexts, such as at academic conferences in Madras or meetings of the United Nations in New York. Whatever the setting, ELF interactions often occur in influential networks (...).

(Jenkins 2007: 2).

Contudo, setores da comunidade académica continuam a legitimar posições de supremacia dos falantes que usam o inglês padrão.

Já antes se considerou a acesa discussão que o novo estatuto do inglês suscitou¹⁰ porém, pareceu relevante, neste ponto do trabalho, apresentar mais alguns pormenores a este respeito, e referir, por exemplo, o debate entre Quirk e Kachru sobre *World Englishes* e *Standard English*, publicado no *English Today*, o artigo de Quirk, em 1990, e a resposta de Kachru, em 1991, sobre as variedades de inglês falado nos países fora do *Inner circle* e o seu estatuto. Na opinião de Quirk (1990), as variedades de inglês falado nesses países eram resultado de interferências, e, por isso, os professores deviam concentrar-se na aplicação das regras estabelecidas, assistindo-se à orientação da produção oral ou escrita, em consonância com a norma aceite por falantes nativos. Segundo Kachru (1991), o inglês indigenizou-se na Índia e noutros países, incluindo Singapura ou Nigéria, pelo que uma variedade de normas não colocava em causa a inteligibilidade da comunicação em inglês. Também Widdowson (1994) se pronunciou no sentido de concordar com a posição de Kachru contra o *Standard English*, defendendo que os NS não podem considerar-se como os detentores da posse do inglês: este pertence a quem o usa.

Modiano debruça-se sobre estas questões, recorrendo a exemplos de adaptação a situações de comunicação:

When a native speaker of English uses his or her English with a group of people for whom English is an L2 it is used in that capacity as a lingua franca by the native speaker as well. Thus, the idea of a language having considerable utility in multicultural settings among people with differing linguistic profiles brings us closer to how English actually operates as an auxiliary language in the postmodern era.

(Modiano 2010: 61).

Decorrente desta dinâmica, desde a primeira década do século XXI, o campo de estudo e de investigação sobre ELF apresenta-se ancorado pela evidência de um corpus próprio. Para o alicerçar deste percurso, impõe-se sublinhar autores como Mauranen e Ranta, Jenkins e Seidlhofer, que, com os seus trabalhos académicos, suas equipas de investigadores e presença em seminários temáticos forneceram relevantes contributos para os estudos de ELF e os sustentam, como reitera Azuaga: “The study of ELF is well on its way to become an established domain of English studies.” (Azuaga 2012: 19).

¹⁰ Ver esta dissertação, página 20.

Em resultado, impulsionaram-se diversos projetos que têm traçado tendências de investigação e motivação para pesquisas futuras, no mundo universitário de diversos países. Na Universidade de Helsínquia e na de Tampere, foi desenvolvido o projeto *English as a Lingua Franca in Academic Settings* (ELFA), que se encontra concluído e que teve a coordenação de Anna Mauranen. A informação constante no *site* revela-se pertinente e organizada de modo a fornecer indicações sobre as diversas áreas abrangidas no âmbito do projeto, com especial ênfase na produção escrita. Com efeito, o projeto está dividido em três subprojectos, a saber, *The ELFA Corpus Project*, *The SELF Project* e o *The WrELFA Project*. O subprojecto ELFA coligiu um *corpus* de um milhão de palavras de ELF falado em meio académico. O subprojecto SELF procura relacionar a perspetiva académica com outra mais qualitativa, na procura de processos interativos e de adaptação centrados nos próprios falantes. O subprojecto WrELFA centra a sua investigação na compilação de uma base de dados de textos escritos em meio académico.¹¹

No Departamento de Estudos Ingleses, da Universidade de Viena leva-se a cabo o projeto *Vienna Oxford International Corpus of English* (VOICE), sob a coordenação de Barbara Seidlhofer. Também aqui a pesquisa do *site* nos fornece informação e dados relevantes. Este projeto baseia-se em registos gravados de 151 interações ocorridas naturalmente, face a face, envolvendo 753 falantes, identificados e originários de 49 países com diferentes línguas maternas, usando ELF nos atos comunicativos gravados.¹²

Procura-se saber como é que os NNSs usam o inglês entre si e como, dessas interações, resulta uma língua em mutação e adaptação, considerando apenas um universo de cerca 10% de falantes nativos. Reitera-se a constatação de que, segundo Jenkins (2007), os falantes do *Inner* e *Outer circle* (Kachru 1992) não são excluídos de ELF, considerando-se, no entanto, que têm de aceitar o desafio de ajustar a sua própria variedade legítima à eficácia da comunicação a nível internacional.

Seidlhofer acentua a importância de uma cuidada análise de dados, no sentido de se reconhecer e caracterizar o ELF, na sua natureza multiforme : “For in order to be able to acknowledge this polymorphous nature you need to be able to perceive it, and in order to perceive it, you need to document it.” (Seidlhofer 2006: 42).

¹¹ Cf. <http://www.eng.helsinki.fi/elfa>.

¹² Cf. <http://www.univie.ac.at>.

Sublinha-se o facto de os falantes de ELF terem consciência do valor da comunicação, pelo que escolhem e utilizam estratégias para que a mesma se faça com sucesso, focando-se mais no conteúdo dos atos comunicativos do que nas questões linguísticas, pelo que se apresentam como mais tolerantes para com os «erros» dos outros. Hülmbauer (2010) defende que a negociação entre emissores e recetores da comunicação será a ferramenta a utilizar com mais veemência, em contextos de ELF, para serem ultrapassados obstáculos à compreensão, e Seidlhofer (2006) reitera que se deverá procurar consciencializar qualquer falante para os papéis desempenhados pelo inglês nas sociedades globais e para o esforço necessário para se atingir uma comunicação plena e sem equívocos.

Breiteneder contextualiza a relação de ELF face à norma, reforçando o peso da inteligibilidade mútua: “(...) the norms valid for ELF users should be determined by mutual intelligibility, which in the context of ELF use in Europe means to be intelligible to other European ELF users.” (Breiteneder 2009:8).

Uma utilização de ELF em atos comunicativos pelo mundo fora apresenta, necessariamente, diferenças relacionadas com o contexto local e próprio de cada país, porém os eventuais problemas de inteligibilidade na sua produção são ultrapassados pelos seus utilizadores segundo diversas estratégias a que estes recorrem, como Hülmbauer referencia: “Different linguistic and paralinguistic repertoires are confronted and have to be adapted to each other. This also means that the speakers may have a different level of proficiency relative to the native speaker level.” (Hülmbauer 2010: 36).

Reiterando que ELF não é uma língua representativa de qualquer comunidade nativa, não se torna possível experienciar uma aproximação a um determinado padrão de expressão. Ao retirar supremacia ao falante nativo de inglês e às variedades que aquele utiliza, os novos usos globais, moldados através de contactos com grupos considerados como não hegemónicos, têm contribuído para que a norma seja relativizada e ultrapassada, sem que a comunicação deixe de se efetivar com sucesso e inteligibilidade.

Decorrente da grande expansão do inglês e sua afirmação como língua de comunicação global, pode-se, portanto, afirmar que a ELF se tem vindo a impor e a caracterizar os últimos anos, em especial, entre NNSs, sublinhando a proficiência em

inglês como o grande elemento facilitador de contacto a nível internacional, independentemente da origem geográfica do falante e da sua aprendizagem da língua.

Estabelecidos os quadros de referência face à globalização e a língua inglesa no exercício do seu papel decisivo como língua de comunicação global, no capítulo 2 importa infletir e focalizar sobre realidades e decisões de cariz político, a nível internacional, europeu e nacional, que influenciam o desenho curricular do ensino do inglês em Portugal.

2. Ensino do inglês, recomendações e opções.

Do impacto da globalização decorre a internacionalização de diferentes temáticas, nomeadamente, da educação, concretizando-se na definição de enquadramentos políticos e linguísticos que se apresentam supranacionais.

A Europa, fruto da fatores sociais e políticos, articula a sua atuação num contexto de sociedades multiculturais e multilingues. O facto de

i) inúmeras organizações políticas e educacionais se apresentarem sediadas no espaço europeu e de

ii) políticas de abertura de fronteiras e de livre circulação de pessoas dentro do espaço Schengen terem facilitado a mobilidade de pessoas, propicia a urgência de uma comunicação eficaz e induz a necessidade de ferramentas válidas, de entre as quais se destaca o recurso à utilização de ELF.

Ao ter em conta dados estatísticos da UE que atribuem aos atuais vinte e oito estados-membros,¹³ uma população de 500 milhões de cidadãos, constata-se uma riqueza cultural expressa em sessenta línguas minoritárias e vinte e três línguas oficiais, de entre as quais se destaca o inglês. Por conseguinte, as opções basilares da sociedade do século XXI não podem deixar de ter em conta as decisões e intervenções das organizações internacionais e europeias, que desempenham um papel relevante na construção da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de programas que promovam estratégias concertadas, a partir da identificação de problemas comuns e procura crítica de respostas, exercendo uma monitorização e gestão de atividades, nas várias áreas das suas competências.

¹³ São os seguintes os atuais estados-membros: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslovénia, Eslováquia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia.

Neste capítulo, procura-se estabelecer um quadro de referência sobre organizações de carácter internacional, em que Portugal figura como membro, e destacar o contexto funcional em que tal participação influencia a visão, decisões e opções sobre o sistema educativo nacional e o desenvolvimento de práticas educativas.

Inicia-se com a caracterização de organizações internacionais relevantes como a ONU, UNESCO, OCDE, CdE e UE. De seguida centra-se a atenção sobre recomendações de linhas de ação, estudos, projetos e legislação emanadas dessas organizações no que diz respeito à área linguística. Pela importância que a recolha e tratamento de dados representam na monitorização e acompanhamento das opções linguísticas importa referir instrumentos como o Gabinete Europeu de Estatísticas (EUROSTAT), que recolhe dados europeus a nível macro, do Eurobarómetro que centra a sua ação sobre ensino e formação e do *International Standard Classification of Education* (ISCED) que compara dados de educação e indicadores entre os diferentes países. Conclui-se este capítulo com um olhar sobre o domínio da educação em Portugal, salientando-se as decisões que valorizam o 1º ciclo do sistema educativo e a aprendizagem do inglês.

Considerando a sua dimensão, influência e impacto nas opções dos estados-membros, apresenta-se como imperioso destacar, pelos contributos no âmbito proposto para a nossa investigação, em particular, as seguintes organizações: ONU, UNESCO, OCDE, UE e CdE.

2.1. Organizações internacionais e seu contexto funcional.

Constata-se que, por um lado, se a educação se orienta num plano internacional e europeu, por outro, é a agenda específica de cada país que molda a matriz do seu sistema educativo e de formação. Desse modo, tais orientações traduzem-se numa intervenção que se afirma local e global.

Diversos organismos têm-se debruçado sobre padrões globais emergentes que (re)orientam políticas, no quadro de uma agenda internacional, dotando os estados-membros de instrumentos globais e eixos orientadores determinantes para a ação que lhes está avocada.

Neste quadro, a questão dominante prende-se com a monitorização da aplicação e utilização plena desses instrumentos, nos estados-membros e, numa perspetiva micro, nos estabelecimentos de ensino de Portugal.¹⁴

Continuando a reflexão sobre o impacto das decisões e recomendações de organizações internacionais e europeias nas políticas linguísticas e, numa breve abordagem histórica sobre o que à realidade portuguesa diz respeito, importa evidenciar os cenários sociais, políticos e culturais, ocorridos a partir de 1974. Com efeito, apesar de Portugal ter sido admitido em algumas dessas organizações antes daquela data, de que se destaca, em 1955, a admissão à ONU,¹⁵ após 1974, passou a ter um papel mais ativo como membro pleno de diversas organizações com influência na decisão de políticas internacionais.

Desde a data da sua fundação, a ONU definiu como línguas oficiais de comunicação as seguintes: inglês, francês, espanhol, árabe, chinês e russo; reafirmando, pois, o papel sustentado do inglês como meio facilitador de comunicação. Esta organização assenta em princípios estruturantes como a sustentação da paz, segurança e direitos humanos, conforme se afirma no artigo 1º, do capítulo I da Carta das Nações Unidas. Da sua atuação corrente, destacam-se os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), definidos tendo em conta realidades globais e não regionais. Sublinhe-se, em especial relativamente às questões relacionadas com a educação, o artigo 2º, “Atingir o ensino básico universal”, que define como meta: assegurar que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico.¹⁶

Sublinhe-se, igualmente, a adesão de Portugal à UNESCO, em 1974,¹⁷ a participação no CdE, tendo-se tornado no 19º membro, em 1976, e a adesão à UE, em 1986. Também estas organizações têm o inglês como uma das suas línguas de trabalho.

A UNESCO, criada em 1945, tem como objetivo contribuir para a construção da paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo. Promove a autonomia e a participação de todos na sociedade da comunicação.

¹⁴ Este tema é focado no terceiro capítulo desta dissertação.

¹⁵ A ONU conta com 192 países-membros, dos quais 51 são fundadores.

¹⁶ O flagelo da exclusão e do abandono escolar continua, infelizmente, a fazer parte do quotidiano de muitos países, comprometendo o futuro de gerações de crianças e jovens e a exigir, da parte de todos os profissionais da educação, um olhar crítico, atento e atuante.

¹⁷ Portugal aderiu à UNESCO em março de 1965, mas a sua participação foi suspensa em novembro de 1965, juntamente com a da África do Sul.

A OCDE é uma organização que promove a democracia e apoia o crescimento económico duradouro dos países, comparando experiências e boas práticas, numa busca sustentada de respostas. Desta organização fazem parte trinta e quatro países.¹⁸

No âmbito da OCDE e no que concerne as questões de educação refira-se que Portugal participa nas atividades do Comité de Políticas de Educação.

Por sua vez, o CdE é uma organização que luta pelo respeito da democracia, dos direitos humanos e pelo Estado de direito. Tem como membros, para além dos vinte e oito que formam a UE, outros países europeus e limítrofes, num total de quarenta e sete estados, a própria UE como entidade, e seis observadores.¹⁹

A sua ação consubstancia-se através da procura de soluções para problemas comuns aos seus membros e traduz-se em convenções e recomendações. As convenções vinculam os estados que as ratificam; as recomendações são tomadas pelo Comité de Ministros do CdE, relativamente à definição de grandes linhas sobre questões comuns que se vão repercutir nas políticas dos seus estados-membros.

A UE constituiu-se como uma organização supranacional que procura aproximar os países europeus na construção dinâmica de uma nova sociedade do conhecimento assente em eixos que levem em linha de conta as temáticas da inovação, investigação, educação e formação; intervém na vida política, social e económica dos estados-membros e exerce o seu poder normativo, através de diretivas, decisões, recomendações e pareceres, que têm de ser transpostos para o sistema legislativo de cada país, e regulamentos, cuja aplicação geral decorre da respetiva data de publicação.

O desenvolvimento de programas de cooperação em diferentes áreas de atuação destas organizações afirma-se, também, como um processo dinâmico, envolvendo todos os seus membros.

¹⁸ Os trinta e quatro países-membros da OCDE são os seguintes: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canada, Chile, Dinamarca, Estados Unidos da América, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Israel, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, República da Coreia, República Checa, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia.

¹⁹ Fazem parte do CdE os seguintes países: Albânia, Alemanha, Andorra, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Mónaco, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, República Checa, Roménia, Rússia, Santa Sé, São Marino, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Reino Unido.

Organizações	Adesão	Programas/ Projetos	Instrumentos
ONU	1974	ODM;	Carta das Nações Unidas.
UNESCO	1974	Educação para Todos;	Relatórios; ISCED
CdE	1976	Convenção E. da Cultura; Programa <i>Pestalozzi</i> ; CELV;	Rationale; QECR; PEL
UE	1986	Tratado de Maastricht; Políticas de Aprendizagem; Conselho E. de Barcelona; DEL; <i>Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan</i>	<i>Livro Branco</i> ; Relatórios; Indicadores; Selo E. das Línguas; Rede <i>Eurydice</i> ; Eurobarómetro; EUROSTAT
OCDE	1960	Comité de Políticas de Educação; CERI	Avaliações; Relatórios; Programa PISA

Quadro 1: Síntese de Organizações Internacionais e sua ação.

Estabelecido este quadro de referência sobre organizações de carácter internacional, em que Portugal figura como membro, importa destacar o contexto funcional em que tal participação influencia a visão, decisões e opções sobre o sistema educativo nacional e o desenvolvimento de práticas educativas.

2.2. Orientações linguísticas supranacionais.

A UNESCO, no quadro da sua ação, dá primazia às questões da educação e dos valores éticos e Portugal tem vindo a participar nas suas reuniões gerais, enunciando diversos contributos para os conhecidos relatórios para a educação, que se assumem como instrumentos influentes na definição das políticas educativas. Refira-se a propósito, o Relatório de Monitoramento Global 2011 – *Educação para Todos: A crise oculta: conflitos armados e educação*, divulgado em 2011. Neste instrumento, após o desenho das questões do presente, apresenta-se uma “agenda para a mudança”, a partir

da definição das linhas de ação, decorrentes da avaliação da situação e dos resultados alcançados.

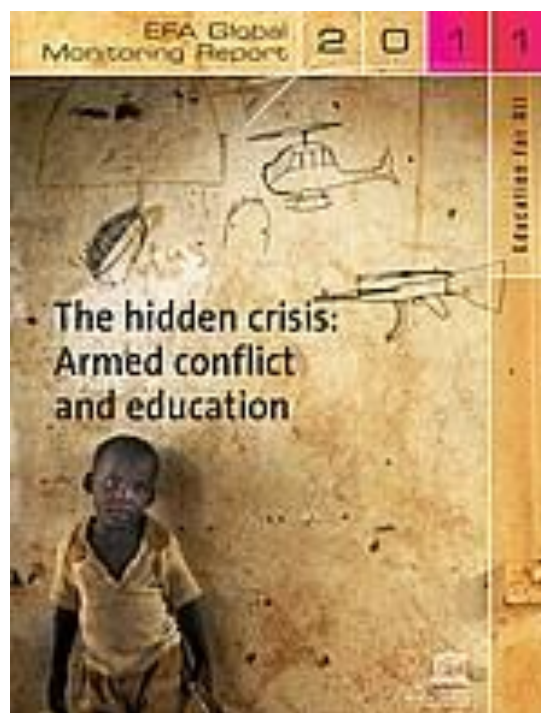


Figura 6: Relatório de Monitoramento Global 2011 – Educação para Todos.
A crise oculta: conflitos armados e educação. (UNESCO 2011).

São apresentados como objetivos fundamentais, para além de melhorar a qualidade da educação, eliminar as disparidades de género no acesso ao ensino e reduzir em 50% as taxas de analfabetismo, ampliar a educação, para a primeira infância, universalizar o acesso à educação básica, e garantir o atendimento de jovens em programas de aprendizagem.

Importa salientar ainda algumas das suas considerações, nomeadamente, face aos progressos em relação aos objetivos de educação, para todos:

(...) A qualidade da educação continua muito baixa em muitos países. Milhões de crianças saem da escola primária com níveis de leitura, escrita e competências matemáticas muito abaixo dos esperados. (...) A educação tem potencial para agir como força de paz – porém, muitas vezes as escolas são usadas para reforçar as divisões sociais, a intolerância e os preconceitos que levam à guerra.

(UNESCO 2011:6).

Saliente-se que esta organização elencou quatro pilares fundamentais a desenvolver para a educação do século XXI, a saber: aprender a conhecer; aprender a ver; aprender a fazer; aprender a viver juntos.

Neste enunciado, reconhece-se uma matriz estruturante e desafiante face ao presente sistema educativo. Para além de o ensino das línguas deter o seu lugar como fator de aprendizagem, de conhecimento e de vivência em conjunto numa dimensão relacional, incentiva-se um novo impulso, preconizando-se a elaboração de programas de ensino em que os talentos multiculturais dos alunos possam ser mantidos e cultivados.

O CdE e a UE também partilham os mesmos valores da UNESCO sobre a importância dos direitos humanos, democracia e o primado da lei, mas pugnam pela sua aplicação a níveis diferentes e com impactos diferenciados.

No quadro da diversidade linguística no continente europeu, o CdE implementa, há mais de cinquenta anos, programas de cooperação intergovernamentais, investigações e estudos, no quadro da Convenção Europeia da Cultura, datada de 1954.

Mais recentemente cabe sublinhar o papel desempenhado neste domínio pelo Centro Europeu para as Línguas Vivas (CELV) sediado em Graz, Áustria, criado através de um Acordo Parcial, em 1994; o centro conta com trinta e três estados-membros,²⁰ e desenvolve estudos e ações para decisores políticos e profissionais ligados ao ensino das línguas.

O programa axial do CELV desenvolve-se pelo triénio 2012-2015, sob o título: *Learning through languages*. Nos documentos estruturantes para o programa em curso, afirma-se que toda a educação usa as línguas como veículo de comunicação, pelo que as competências linguísticas são a base necessária para acesso a uma educação de qualidade e uma aprendizagem de sucesso (cf. Rationale - CELV). Este centro mostra, assim, que caminhos se podem seguir e quais os que, preferencialmente, devem vir a ser tidos em conta por parte de profissionais de ensino de línguas, que desenvolvem a sua ação pedagógica nos diferentes estados-membros.

²⁰ Os seguintes países participam como membros plenos: Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Áustria, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Irlanda, Islândia, Liechtenstein, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, República Checa, República Eslovaca, Roménia, Sérvia, Suécia, Suíça.

Os documentos orientadores são estruturados, com propostas de multiplicação de estratégias e programas para profissionais e público-alvo, como se verifica em relação ao documento reproduzido na Figura 7:

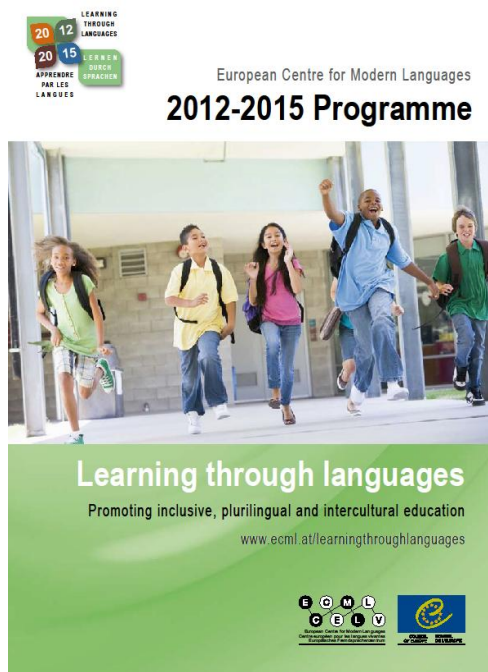


Figura 7: *Learning through languages. Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education.* (ECML 2012).

Também gerido pelo CdE, o Programa *Pestalozzi*, realiza, regularmente, seminários com inscrição e frequência de acesso livre para profissionais da educação dos estados-membros e com duração média de três a cinco dias de formação. Considera-se que a participação em tais seminários possibilita a troca de experiências entre profissionais da educação, o estabelecimento de laços entre profissionais oriundos de diferentes países, plasmando realidades distintas de ensino/aprendizagem e uma atualização do estado da arte das áreas que lecionam. Trata-se, pois, de um programa que merece a atenção de profissionais de educação, quer enquanto participantes, quer posteriormente, ao desempenhar o papel de multiplicadores da informação, onde, a par dos temas axiais do CdE, a temática do ensino/aprendizagem das línguas se apresenta com um lugar sustentado.

Ainda no âmbito de intervenção do CdE, relativamente à definição de políticas linguísticas, refira-se o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR),

publicado pela Divisão de Línguas Modernas, em 2001, no enquadramento do projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Foi reconhecido pelos governos dos estados-membros como a referência fundamental para o desenvolvimento das respetivas políticas linguísticas. Como instrumento para a certificação da utilização da língua, tem como objetivo fornecer uma base comum de qualificações para aprendentes de diversas línguas, espalhados pelo território europeu, definindo seis níveis comuns de referência para diferentes tipos de utilizador. Este documento cria uma base comum de linhas gerais para desenho do curriculum e apresenta diversas propostas sobre quais as capacidades a serem desenvolvidas pelos aprendentes de uma língua, de forma a serem capazes de usar uma determinada língua, com ênfase no estabelecimento de uma comunicação gradualmente mais eficaz e abrangente.

O QECR apresenta-se como documento comum aos diferentes estados-membros, permitindo a elaboração de um referencial de progressão na utilização de línguas estrangeiras e sua cronologia, contemplando os diversos ciclos de ensino e as respetivas metas a atingir, permitindo uma verificação da evolução e avaliação no domínio das línguas.

Araújo apresenta uma proposta concreta de utilização do referido documento:

Os objetivos de desenvolver nos alunos as capacidades de compreender e expressar oralmente e por escrito, ideias, objetos e acontecimentos presentes, passados, futuros e hipotéticos podem ser facilmente operacionalizados a partir da referência a descritores de desempenho. (...) No quadro do desenvolvimento curricular, a progressão ao longo da escolaridade e a articulação entre os vários ciclos de ensino deve ser assegurada sob pena de desmotivar crianças e jovens para a aprendizagem das línguas.

(Araújo 2011: 50).

Como instrumento de aplicação dos princípios do QECR, o PEL é outro dos instrumentos concebidos pelo CdE, apresentando como característica relevante o facto de ser pessoal e individual; nele cada aluno regista não só os seus progressos na aquisição de competências linguísticas, em contexto formal e não formal, mas também trabalhos que considere relevantes. Em 2012, em Portugal foi apresentado o modelo de portfólio para o 1º ciclo, *O meu primeiro Portfólio Europeu de Línguas*, cuja capa se

reproduz na Figura 8. À semelhança dos outros modelos, também aqui se incentiva um exercício de avaliação crítica quanto à relevância dos documentos a inserir, sublinhando-se a opção de valorização do ensino/aprendizagem das línguas, no 1º ciclo do ensino básico.



Figura 8: O meu primeiro Portfólio Europeu de Línguas. (MEC, DGE: 2012).

Do Editorial deste documento, saliente-se:

Enquanto aprendentes de línguas e cidadãos europeus, os alunos que frequentam o sistema educativo pertencem a uma grande família de 800 milhões de pessoas que habitam um continente caracterizado por uma grande diversidade linguística e cultural. A aprendizagem de línguas constitui, portanto, uma base importante para o desenvolvimento pessoal e cognitivo das crianças. (...) *O Meu Primeiro Portfólio de Línguas* foi criado para acompanhar a aprendizagem de línguas de alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, na expectativa de que seja um instrumento pedagógico relevante para melhorar a qualidade do ensino de línguas nas escolas, bem como incrementar o interesse das crianças em descobrirem outras línguas e outras culturas e, assim, aprenderem a conhecer e respeitar as diferenças.

(MEC, DGE, 2012:3).

Emerge, assim, a consideração de que, para além do acordo quanto aos grandes princípios, afigura-se como determinante o ensino/aprendizagem de línguas ao nível de jovens aprendentes, registando os progressos alcançados em instrumentos de rigor e

qualidade. Numa procura de consenso construído com a participação de todos os atores envolvidos na prática educativa, professores e pais, motivam-se as crianças e valoriza-se o seu (natural) interesse por outras línguas e culturas.

Tanto a UE como o CdE defendem a divulgação e preservação das línguas dos estados-membros, ao mesmo tempo que, numa perspetiva multilinguística, recomendam que a prática das línguas estrangeiras se desenrole com o recurso a estratégias que privilegiem a contextualização da sua utilização, fomentando a adesão a diversos projetos. Com efeito, após o Tratado de Maastricht, de 1992, apontou-se como prioridade a aprendizagem das línguas oficiais e do plurilinguismo, através da designada Política de Aprendizagem Inclusiva. A partir de 1995, com a publicação do Livro Branco sobre a Educação e Formação - Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva - fixou-se o objetivo de se ajudar os cidadãos europeus a serem capazes de utilizar duas línguas, para além da sua língua materna, de forma a melhorarem o seu desempenho social e profissional. No início do século XXI, e ainda no âmbito da UE, o Conselho Europeu de Educação de 2000 definiu três objetivos: aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação; facilitar o acesso de todos à educação e formação; abrir os sistemas de educação e formação ao mundo. De salientar, igualmente, em 2001, a Recomendação 1539 (2001) que lançou esse ano como o Ano Europeu das Línguas, incentivando os estados-membros a desenvolverem iniciativas de promoção do plurilinguismo, numa abordagem diversificada e inovadora, congregando numa iniciativa da UE, o apoio do CdE e UNESCO.



Figura 9: Logo do Dia Europeu das Línguas. (DEL – CdE).

Reforçando o interesse relevante sobre as línguas e respetivos contextos educativos, desde 2001 até aos dias de hoje, o CdE organiza, a 26 de Setembro, o Dia Europeu das Línguas (DEL).

Embora, nos primeiros anos, Portugal não tenha participado, devido a condicionalismos decorrentes das datas fixadas para o início do ano escolar, desde 2005, tem vindo a associar-se a essa celebração, com impacto sustentado,²¹ contando com o envolvimento de agrupamentos e escolas através de docentes das AEC de inglês, do Departamento curricular de línguas e de alunos.

Outro contributo impactante para esta área de temáticas linguísticas data de 2002, quando se realizou o Conselho Europeu de Barcelona. Nessa reunião magna, expressou-se uma atenção especial ao ensino das línguas, recomendando-se o ensino precoce de uma língua estrangeira e o desenvolvimento de um indicador para a competência linguística, de forma a concretizar a aferição dos progressos na aquisição e aprendizagem de línguas.

Merece, também, uma referência, o plano de ação da mesma organização, *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 - 2006*, publicado em 2003, e que continuou a evidenciar o multilinguismo e pluralismo europeus como um fator de riqueza cultural.

Em 2004, por iniciativa do Presidente da Comissão Europeia, foi designado, pela primeira vez, um Comissário responsável pelo multilinguismo, educação e cultura, estipulando-se que o multilinguismo viesse a ser considerado como uma área de política comunitária, com uma pasta autónoma. Dessa forma, procurou-se fomentar a procura de respostas de forma a assegurar quer a qualidade do ensino, quer a aprendizagem das línguas, enfatizando-se o papel das escolas na sua aprendizagem e o papel das línguas na difusão da cultura.

Passados mais de dez anos sobre a Cimeira de Barcelona de 2002, continua-se a destacar a meta da aprendizagem de duas línguas estrangeiras e a salientar a importância de iniciativas que se desenvolvem em torno do multilinguismo, como é o caso do Selo Europeu das Línguas, lançado em 2001 e coordenado pela Comissão Europeia, embora gerido pelos estados-membros que, com um júri nacional podem introduzir requisitos próprios.

²¹ Na Escola Secundária D. Dinis – Lisboa, realizou-se, em 2012, uma sessão comemorativa do DEL com alunos de várias escolas.



Figura 10: Logo do Selo Europeu das Línguas (Comissão Europeia – Línguas).

Trata-se de um prémio atribuído a escolas que tenham desenvolvido iniciativas e novas técnicas na área do ensino/aprendizagem das línguas, identificando boas práticas e multiplicando-as, para que daí resulte um aumento de padrões de qualidade de desempenho das escolas da Europa.

Também é de referir o incentivo à mobilidade plasmado em diversos documentos da UE; pretende-se que os jovens, em contextos formais e não formais, desenvolvam o multilinguismo e se preparem mais facilmente para enfrentarem os desafios da sociedade do conhecimento, através do contacto com outras realidades, tornando a Europa mais competitiva.

Em 2005, 2008 e 2012, a rede *Eurydice* elaborou as edições das publicações *Números-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa*. Os resultados apurados contribuíram para munir os estados-membros de uma base empírica, a partir da qual foram gizadas medidas políticas destinadas a alcançar os objetivos definidos nos Conselhos Europeus de Educação.

Destas publicações consta, nomeadamente, a forma como as línguas são lecionadas e em que fases de aprendizagem se encontram nos diversos estados-membros: “Aborda aspetos que vão desde a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira (...), à aprendizagem integrada de conteúdos e de línguas até à formação inicial de professores de línguas estrangeiras.” (*Eurydice* 2008:3).

A oferta Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (CLIL) espalhou-se na Europa, a partir da década de 80 do século passado, e pode ser implantada ao longo de um ano letivo ou por módulos parciais. Em Portugal, diversas instituições de ensino

privado promovem a abordagem CLIL mas, no que respeita ao ensino público, ainda são poucas, embora se encontrem distribuídas pelas diversas regiões do país.

Decorrente da definição da Estratégia de Lisboa, salientam-se o documento Educação e Formação 2009, seguido em 2010, por outro documento de cooperação designado por *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training*, os quais passaram a gizir as linhas mestras da estratégia de cooperação europeia, no campo da educação. Neles se reforça a constatação de que a competência de comunicação em línguas estrangeiras alavanca a estratégia para tornar a UE na sociedade do conhecimento mais competitiva do mundo, bem como privilegiam a promoção do ensino das línguas em todos os níveis de ensino.

O inquérito do Eurobarómetro²² apresentado em 2006 concluiu que nove em dez cidadãos consideram útil a sua capacidade para falar línguas estrangeiras e que cerca de metade dos europeus, 54%, consegue comunicar com outros numa língua adicional, enquanto um quarto, 25%, consegue falar utilizando duas línguas adicionais. De entre estes, os jovens entre os 15-24 anos são os que mais facilmente se consideram aptos a comunicar noutra língua para além da sua materna, 37%, em comparação com outros mais velhos, os com 55 ou mais anos de idade, 17%. A este respeito, Araújo enfatiza os dados recolhidos sobre os países membros da UE:

Na Europa a 27, tanto no ensino básico como no secundário, o número médio de línguas aprendidas em 2009 foi de 1,4. Para Portugal, os dados mais recentes remontam a 2006 e revelam uma média de aprendizagem de 0,9 no ensino básico e de 0,8 no secundário (Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>). Já nos primeiros anos do ensino básico (ISCED 1 inclui os primeiros seis anos de escolaridade obrigatória), a média europeia registou um aumento considerável entre 2000 e 2008, de 0,5 para 1,0. Este incremento traduz-se, naturalmente, num crescente número de países que promove a aprendizagem de uma língua estrangeira durante o 1º ou 2º ciclos do ensino básico, o que vai ao encontro da recomendação do Conselho Europeu de Barcelona de incentivar o ensino precoce de uma língua estrangeira.

(Araújo 2011: 47).

De acordo com os mesmos dados, verifica-se que 72% dos europeus concorda que a população da Europa deveria ser capaz de comunicar em mais do que uma língua para além da materna, e cerca de 33% numa terceira língua, podendo-se concluir-se que

²² Este inquérito foi instituído em 1973 e publica relatórios de dois em dois anos, considerando 1000 entrevistas presenciais, por país.

a maior parte da população apoia a visão da UE quanto à definição do objetivo de que os europeus sejam capazes de comunicar em, pelo menos, duas línguas, como é visível nos dados apresentados no gráfico 1.

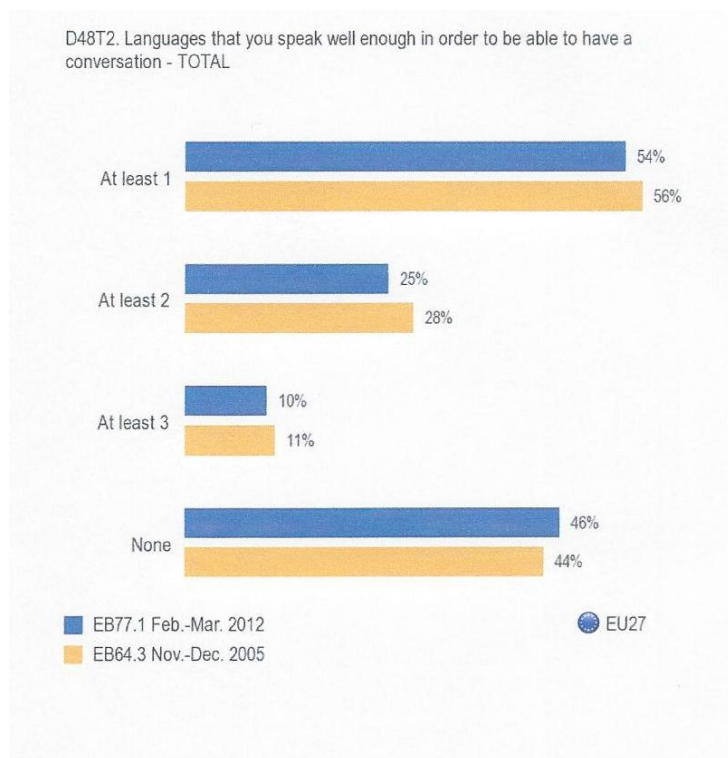


Gráfico 1: Número de línguas que cidadãos da UE conseguem falar. (Eurobarómetro 2006).

Este documento da UE fornece ainda dados sobre as línguas que os europeus dominam e que evidenciam, como revelado pelo gráfico 2, que o inglês ocupa o primeiro lugar na escolha dos inquiridos.

O inglês mantém o seu estatuto de língua que os europeus consideram que têm mais facilidade em utilizar em situações de comunicação, seguindo-se um ligeiro decréscimo nas restantes línguas que foram consideradas.²³

²³ Este dado propicia mais uma razão para o estudo que se apresenta a seguir, no terceiro capítulo, quanto à exposição precoce à língua inglesa por parte de jovens aprendentes, no sistema educativo português.

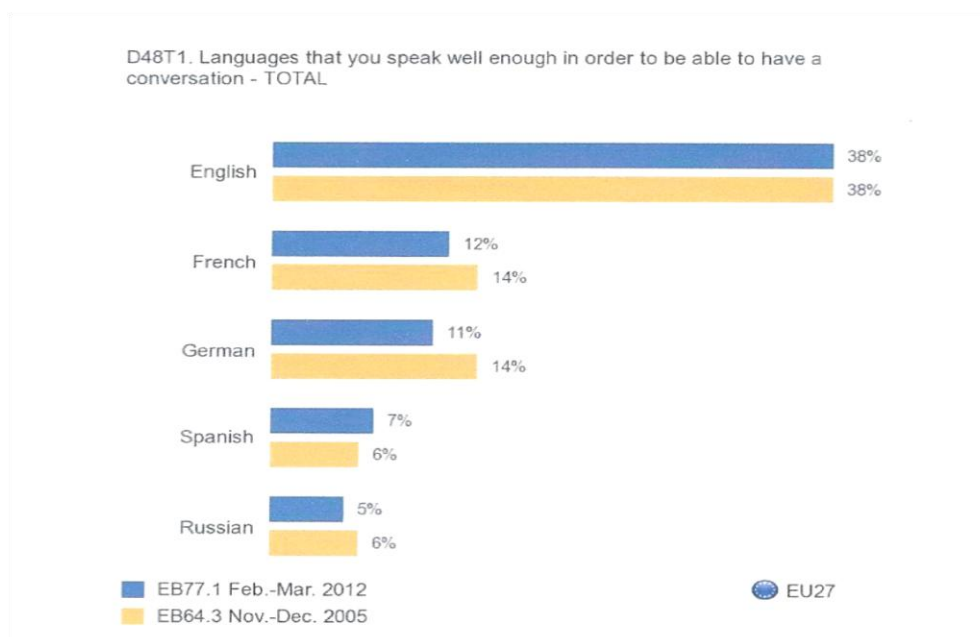


Gráfico 2: Línguas que cidadãos da UE conseguem falar. (Eurobarómetro 2006).

De reter o facto de, comparando os dados de 2005 com os de 2012, se verificar que apenas o inglês mantém a mesma percentagem nos dois anos, sem qualquer decréscimo de utilização em processos comunicativos, como acontece com as restantes línguas em consideração.

2.3. Instrumentos de monitorização.

Dado que os sistemas educativos de diferentes países variam em termos de conteúdos curriculares e estrutura, tornou-se necessário criar ferramentas que permitam a monitorização de iniciativas e programas, bem como a comparação de desempenhos das populações nos diferentes países.

O EUROSTAT da Comissão Europeia é responsável pela recolha e tratamento de dados, a nível macro, e tem permitido comparações entre estatísticas e uniformização de indicadores. No campo das estatísticas da educação e formação salienta-se o Eurobarómetro, de que foram abordados já alguns dados, no subcapítulo 2.2.

Para a UNESCO, a recolha e tratamento de dados ocupa, igualmente, uma área importante que se serve de instrumentos, como o *International Standard Classification of Education* (ISCED), que fornecem informação importante para uma investigação posterior. No que respeita a alunos do ensino básico, entre 2000 e 2012, verificou-se

uma tendência positiva de aumento de percentagem de alunos a aprender duas ou mais línguas estrangeiras.²⁴ Tais dados confirmam as conclusões presentes no relatório especial 396, da UE, referido anteriormente.

O recurso, cada vez mais generalizado entre estudantes, empreendedores e trabalhadores, a candidaturas para programas de apoio à mobilidade contribuem, de igual forma sustentada, para a afirmação da importância de conhecimento e fluência de línguas estrangeiras. Tais circunstâncias enfatizam o papel dos utilizadores, o qual não pode deixar de ser equacionado, como refere Guerra:

First, that any development in the debate about the role of English in the 21st century as a language of international communication cannot be promoted without an active participation of users of English as a foreign language. Second, that in a period of transformation of notions maintained in the pedagogy of English due to its global penetration, perhaps one of the fundamental aspects to be examined is the language users' attitudes towards the English language itself and the essential elements that are involved in learning and using the language.

(Guerra 2009:2).

São os utilizadores que adaptam a língua inglesa às suas necessidades, quer a sua utilização seja ativa ou passiva, por exemplo, quando se limitam a escutar a língua em canções, filmes ou em viagens ou cursos de formação. Nihalani salienta o carácter dinâmico decorrente da utilização deste produto global: “The new English speakers are not just passively absorbing the language; they are *shaping* it.” (Nihalani 2010: 25).

No que respeita a docentes, refira-se o documento *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, publicado em 2004 pela Comissão Europeia, onde se traça um perfil de profissional do ensino das línguas do século XXI, contendo uma lista de programas e iniciativas, incentivando a que os profissionais tenham formação em TIC e as usem no contexto de ensino/aprendizagem na sala de aula. De acordo com o postulado no documento, ao professor de línguas, durante a sua formação inicial, deve ser assegurada a possibilidade de trabalhar e beneficiar da tutoria de outro profissional; de desenvolver a sua atividade em diferentes países onde a língua que vai ensinar é a língua materna e de participar em *links* com parceiros de outros países, utilizando as TIC.

²⁴ Fonte GEN – ISCED 2

Deste modo, expressa-se que ao professor de línguas do século XXI cabe o papel de facilitador e motivador para a aquisição de um instrumento de comunicação e compreensão de outras culturas e realidades, identificando necessidades e respondendo a expectativas dos alunos.

Numa perspetiva abrangente sobre a área de intervenção nos campos da educação e formação apresenta-se incontornável a ação da OCDE. Decorrente da sua visão e missão os trabalhos na área da educação estão, pois, ligados à economia e emprego. Portugal participa em duas das estruturas desta organização: o Comité de Educação e o Centro para a Investigação e Inovação no Ensino (CERI).

No âmbito da ação do Comité de Educação, salientam-se as avaliações temáticas aos sistemas educativos e em áreas como a transição para a vida ativa ou o ensino pré-escolar.

O CERI desenvolve a sua ação decisora no campo do ensino e currículo: apoia experiências-piloto e troca de informações entre os diversos países e promove intercâmbios.

Dentro do âmbito das iniciativas daquela organização importa referir os seus estudos e relatórios sobre educação e análise das políticas educacionais.²⁵

Salienta-se, pelo seu impacto mediático, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia a qualidade, equidade e eficácia dos sistemas educativos de cerca de setenta países, centrando-se no desempenho de estudantes de quinze anos de idade, em campos como a matemática, ciências e leitura. No preâmbulo do relatório de 2009, caracteriza-se, sucintamente, a missão do PISA: “(...) the greatest value of PISA lies in inspiring national efforts to help students to learn better, teachers to teach better, and school systems to become more effective.” (OCDE 2010: 4). Este estudo foi lançado em 1997 e realiza-se com uma periodicidade de três em três anos; saliente-se que Portugal tem participado em todos os estudos.

Influenciados pelos resultados de tais estudos, os ministérios da educação dos diferentes membros passaram a estar mais atentos aos resultados e procuraram implementar programas de incremento de padrões de referência de qualidade. Os últimos resultados conhecidos traduzem já mudanças nos vários países, com Portugal a aproximar-se da média da OCDE, estando a quatro pontos abaixo em todas as áreas, e a

²⁵ A documentação relativa a estudos, programas e iniciativas estão disponíveis para consulta no respetivo *site*, com ligações a cada país participante.

registar um melhor desempenho nos alunos, face aos relatórios anteriores. Tais resultados parecem indiciar tratar-se de um percurso alavancado em fatores de decisões em política educativa:

Even though the Portuguese school system is almost entirely public and compulsory education is free until 12th grade or when a student reaches the age of 18, the government has devoted more resources to supporting students from low-income families. Spending on laptops, meals, books, broadband Internet access, English teaching and other extra-curricular activities was subsidized by the government; depending on the family's economic status, additional support was provided to disadvantaged students.

(OECD 2009: 68).

Revisitados, brevemente, princípios orientadores no quadro da educação e formação, a nível internacional e europeu, importa focalizar com mais precisão na realidade portuguesa, e evidenciar reflexos deste primado na construção do sistema educativo nacional.

2.4. Prioridades e estratégias no domínio da educação em Portugal.

Em Portugal, as mudanças na reforma educativa têm continuado durante o XIX governo, com a implementação de um novo desenho curricular, que, não obstante, não modificou as opções anteriormente tomadas acerca do início do ensino do inglês, permitindo que, no exercício da sua autonomia, os agrupamentos de escolas decidam quanto à sua carga horária; é obrigatório que coloquem a opção pela aprendizagem precoce do inglês a pais e encarregados de educação em AEC.

No quadro balizado pela agenda internacional, Portugal tem vindo a construir o seu percurso, na definição de opções no domínio da educação que permitam minorar as desigualdades e alcançar o princípio de equidade e qualidade do sistema educativo que possa permitir sucesso para todos que se encontram abrangidos pela escolaridade obrigatória de doze anos.

Portugal, enquanto estado-membro da UE e das várias organizações e instituições que integra, está obrigado a acatar as recomendações e diretivas, nomeadamente no campo das políticas educativas, e a implementar projetos. Como referenciado em pontos anteriores, no âmbito do quadro definido pela Estratégia de

Lisboa, o reforço da qualificação dos cidadãos apresenta-se como uma prioridade. De igual modo se expôs que os relatórios elaborados pela UE, CdE, UNESCO e OCDE têm tido um papel relevante na definição das políticas educativas, de prioridades e estratégias, no que à educação e ao currículo diz respeito.

Decorrente deste quadro de ideias tornou-se possível elencar algumas tendências, salientadas por Fernandes:

A melhoria da educação em geral, o combate ao abandono e ao insucesso escolares e a melhoria das aprendizagens dos alunos, em particular, são fatores que têm estado na origem das reformas educativas e curriculares por todo o mundo, e também em Portugal. Com efeito, poder-se-á considerar (...) que essas reformas têm vindo a assumir tendências diversas que se prendem, em primeiro lugar com o lugar do Estado na educação (...).

(Fernandes 2011:87).

No caso português, desde a última década do século XX, a educação foi sendo assumida como uma prioridade e orientada pela matriz de uma educação para todos.

Assistiu-se a uma reorganização curricular do ensino básico, regulada por legislação. Atente-se no que se encontra expresso para o ensino básico:

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento das actividades de enriquecimento do currículo.

(ME - Decreto-Lei nº6/2001).

O Dec. Lei nº 6/2001 regulamenta e generaliza a organização e gestão curricular do ensino básico a todas as escolas do ensino básico e, após 2003, a reorganização curricular foi alargada a outros níveis de ensino.

A partir do ano letivo de 2005/06 foi introduzida uma aposta na valorização do 1º ciclo, considerado como a base do sucesso de todo um percurso educativo obrigatório, promovendo a inclusão e melhorando as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos, numa escola orientada por padrões globais:

Tal concepção pressupõe entender a educação como um ato coparticipado e compartilhado e onde as responsabilidades, nos vários domínios têm também de ser repartidas (...). Isto é, uma escola que tem de se assumir como uma organização em permanente interação com o mundo que a rodeia.

(Fernandes 2011: 25)

Com o Decreto-Lei nº 6/2001 definem-se as atividades de enriquecimento do currículo, que, mais tarde, a partir de 2005, darão lugar às atividades de enriquecimento curricular. De referir ainda que esse documento, no seu artigo 7º, ponto 1, estabelece a oferta de línguas estrangeiras: “As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.” (ME - Decreto-Lei nº6/2001). Marcava-se, assim, a possibilidade de aprendizagem precoce de uma língua estrangeira, numa ligação às tendências do mundo atual. Com efeito, a partir do grupo de alunos que passaram a ser abrangidos com tais medidas políticas, o contacto com o inglês como língua estrangeira afirmou-se como uma realidade.

O ano de 2005 marca o lançamento do Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos últimos dois anos do 1º ciclo, a que o Despacho nº 14460/2008 faz referência:

Considerando o sucesso alcançado²⁶ com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro e o sucesso alcançado com o lançamento em 2006 do programa de generalização do ensino do inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular.

(ME - Despacho nº 14460/2008).

É a tutela que qualifica como sucesso o Programa de Generalização do Ensino do Inglês e replica a tendência que valoriza a exposição precoce a uma língua estrangeira, neste caso o inglês. E vai para além do qualificativo ao determinar, no ponto 10 do referido despacho, a obrigatoriedade de incluir, para todo o 1º ciclo, o inglês como AEC, o que se tem verificado até hoje. Decorrente desta realidade, passou a

²⁶ Sublinhado meu.

ser sentida a necessidade de articulação vertical de conteúdos entre o 1º e o 2º ciclo, à semelhança do que já era prática recorrente entre outros ciclos de escolaridade.

Acompanhando a complexa mudança educativa e curricular, iniciada com a anulação das competências no ensino básico e secundário, verifica-se a orientação do sistema educativo para uma visão que atenda às especificidades culturais e sociais do país, melhorando a qualidade da educação e adaptando a escola às necessidades sociais e laborais de pais e encarregados de educação, não deixando de seguir toda a conjuntura global e incorporando as questões que esta coloca à instituição educativa e a todos os atores da comunidade educativa.

A educação escolar obrigatória, apesar de ser historicamente um facto recente, está percecionada como uma realidade não questionada em termos sociais, embora tenha sofrido distintas considerações, facto que, de início, se afirmou como um instrumento de igualização entre todos os socialmente desiguais, tornou-se, posteriormente, num referencial de conhecimentos mínimos, com implicações no acesso posterior ao mercado de trabalho.

Ainda que, ao nível da extensão da escolaridade obrigatória, se tenham verificado diversos avanços e recuos políticos, os alunos que, no ano letivo de 2009/10, se matricularam em qualquer ano escolar do 1º e 2º ciclos, ou no 7º ano de escolaridade, ficaram abrangidos pela escolaridade obrigatória de doze anos; o mesmo aconteceu com a totalidade dos alunos inscritos nos anos posteriores.

De acordo com os dados da PORDATA,²⁷ Portugal apresenta uma taxa de abandono precoce mais elevada do que a média dos países da UE, que se situa nos 14,4%:

Ano letivo	Abandono precoce
2009	31,2%
2010	28,7%
2011	23,2%

Quadro 2: Taxa de abandono escolar precoce (Pordata: 2011:15)

²⁷ Um projeto da Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Outras instituições procuram ajudar as escolas e agrupamentos de escolas a contrariar essa tendência, como é o caso das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). De acordo com o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, de Setembro de 2012, estas devem ser informadas dos resultados e procurar respostas em práticas conjuntas entre estas comissões, as escolas e outras instituições adequadas a cada caso; o ponto 5 do artigo 18, desse documento refere o seguinte: “(...) sempre que a gravidade especial da situação o justifique, a respetiva comissão de proteção de crianças e jovens em risco deve ser informada do excesso de faltas do aluno menor de idade (...) procurando em conjunto soluções para ultrapassar a sua falta de assiduidade.” (MEC - Estatuto do Aluno e Ética Escolar). Também o artigo 4º refere, relativamente à escolaridade obrigatória: “O dever de cumprimento da escolaridade obrigatória fixada na Lei de Bases do Sistema Educativo é universal. (...)” (MEC - Estatuto do Aluno e Ética Escolar). Contudo, nem sempre o facto de estar legislado significa que o problema está solucionado.

Na procura de adequação na definição de horários escolares entre estados-membros europeus, outra das decisões políticas a merecer referência foi a promoção da escola a tempo inteiro, regulada pelo Despacho nº 12591/2006, através do alargamento do respetivo horário de funcionamento, bem como da implementação da ocupação plena dos tempos escolares e de planos que contemplem a recuperação, acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. De salientar ainda, pelo seu impacto na escola e no desempenho dos alunos, as iniciativas que contemplaram o Plano de Ação da Matemática, o Plano Nacional de Leitura e o Plano Tecnológico.

Estas práticas abrangeram todo o 1º ciclo e tinham como objetivos proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos e concretizar uma resposta social, ao adaptar os horários das escolas às necessidades das famílias. Deste modo, efetivou-se a Componente de Apoio às Famílias (CAF) e permitiu-se o desenvolvimento do programa de AEC, apresentadas em horário extracurricular e sem encargos adicionais para pais e encarregados de educação.

Desde a entrada em funções do XIX Governo Constitucional, novas revisões curriculares têm sido apresentadas, mas não se registam alterações quanto a opções relativas às AEC e, especificamente, quanto à oferta do ensino do inglês.

A Presidência do Conselho de Ministros (PCM), relativamente a opções na educação, traça as linhas gerais a serem contempladas:

No programa do XIX Governo Constitucional, a Educação é assumida como serviço público universal sendo estabelecida como missão a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.

(PCM: Projeto Lei 255/2012).

Como se referenciou anteriormente, no ano letivo de 2005/06, pelo Despacho nº 14753/2005, foi generalizado o ensino do inglês no 3º e 4º ano de escolaridade e no ano letivo seguinte, aos restantes dois anos de escolaridade. Segundo fonte do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, (GEPE), em 2007, 42,8% das escolas desenvolviam, em AEC, o ensino de inglês no 1º e 2º anos, e 98,9% no 3º e 4º ano de escolaridade.

Destes dados constata-se uma clara adesão das escolas e a mobilização de entidades, distintas da tutela educativa do governo central, na contratação de profissionais que asseguram essas atividades. Com efeito, embora atualmente os candidatos a desempenhar funções nas AEC tenham de providenciar a sua inscrição prévia no Ministério da Educação e Ciência (MEC), a responsabilidade de contratação dos profissionais para as AEC apresenta-se como competência do poder local, exercida através das Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia. Estes órgãos do poder local podem delegar as suas competências de contratação em associações de pais ou empresas, ou ainda, no âmbito do exercício da sua autonomia, os agrupamentos podem deslocar docentes de outros níveis de ensino para as AEC.

Tais procedimentos podem, eventualmente, potenciar alguma dificuldade de comunicação ou de articulação entre o Professor Titular de Turma do 1º ciclo de escolaridade, profissional que pode ser contratado ou integrar o quadro do agrupamento ou de zona pedagógica, com um vínculo final ao MEC, e os profissionais das AEC que, pese o facto de possuírem habilitações académicas que possam ser superiores ou inferiores aos professores do 1º ciclo, se encontram ligados a outras tutelas do âmbito do poder local ou sociedade civil.²⁸

²⁸ As questões relativas às AEC de inglês são desenvolvidas mais pormenorizadamente no terceiro capítulo desta dissertação.

Assiste-se, ainda, à implementação de projetos piloto para o Ensino Bilingue precoce no 1º ciclo do Ensino Básico em diversas escolas, como é o caso da abordagem CLIL em que disciplinas curriculares são ensinadas, de forma integrada noutra língua que não a materna, por um professor especialista na área a ensinar e que se apresente como um falante fluente na língua estrangeira, bilingue ou NS.²⁹ À semelhança do que acontece em estabelecimentos de ensino dos vários estados-membros, nesta abordagem a língua estrangeira mais escolhida é o inglês.

Este processo de eleição da língua inglesa segue os padrões seguidos noutros estados-membros e globalmente, pelo mundo fora, como já foi evidenciado previamente. Todavia, não obstante esta aposta no ensino precoce do inglês, esta não se apresenta devidamente sustentada nos ciclos seguintes, uma vez que se verifica que, no segundo ciclo, se inicia o estudo do inglês curricularmente e, de acordo com o programa oficial, tal significa uma reiniciação aos conteúdos vocabulares e gramaticais da língua.

No terceiro ciclo, para além da continuação do estudo do inglês, introduz-se uma segunda língua estrangeira; no ensino secundário, porém, assiste-se, em sentido oposto, a uma redução do ensino desta língua estrangeira, a qual passa a opção única, na expressão de Língua Estrangeira I, II ou III. Note-se também que, nos cursos de Ciências e Tecnologias e Ciências Sócioeconómicas, Visuais, cursos profissionais e artísticos, essa opção pela Língua estrangeira figura apenas no 10º e 11º ano.

Deste modo, a sustentação da importância do estudo precoce de uma língua estrangeira, a partir do 1º ciclo do ensino básico, parece diminuir, à medida que se avança na escolaridade dos alunos portugueses. O objetivo de aprendizagem de duas línguas estrangeiras estabelecido fica, por força destas circunstâncias, apenas ao alcance dos alunos que decidam continuar os seus estudos, escolhendo para tal o curso de Línguas e Humanidades. Estas constatações ganham mais relevo, tendo em conta as recomendações do Conselho Europeu de Barcelona já referidas e que estimulavam todos os estudantes dos países membros a terminarem o ciclo de estudos do secundário com conhecimento e capacidade comunicativa em, pelo menos, duas línguas estrangeiras.

²⁹ Tal abordagem insere-se no esforço que a UE desenvolve, no sentido de fomentar o domínio das línguas estrangeiras.

Vários investigadores portugueses manifestam a sua preocupação, quanto às opções definidas para o ensino secundário nacional. Atente-se, pois, nas preocupações expressas por Ceia:

Na atual configuração do sistema educativo português, apenas podemos esperar que os nossos estudantes terminem o Ensino Secundário com um nível elementar de conhecimento de uma LE, que se perderá rapidamente no tempo, se o estudante não procurar aperfeiçoar essa aprendizagem na etapa seguinte da sua vida académica ou profissional.
(Ceia 2011:78).

Por conseguinte, ao entrar no ensino superior, os alunos não detêm as mesmas competências essenciais ao nível das línguas, nem relativamente a colegas do mesmo país membro, nem de outros, embora a Declaração da Sorbonne de 1998, e o consequente Processo de Bolonha recomendem que o estudante do 1º ciclo de estudos universitários seja proficiente nas línguas estrangeiras e TIC.

Quanto aos jovens que não prosseguem os seus estudos superiores e integram ou pretendem integrar o mercado do trabalho, a mesma questão se coloca: num mundo cada vez mais global, mesmo que encontrem trabalho no seu próprio país, as probabilidades de virem a ter de utilizar uma língua estrangeira são elevadas, seja no relacionamento com outros recursos humanos, seja no manuseamento de manuais de instruções de peças ou maquinaria diversa ou outras situações profissionais.

Ora, o futuro profissional dos jovens do século XXI depende, em grande parte, das opções que forem tomadas face ao domínio de línguas que detêm, uma vez que o contexto multilinguístico em que vivemos se apresenta poliédrico e fatores como a globalização, mobilidade, interculturalidade se constituem e assumem como os pilares do nosso tempo.

Ao destacar o multilinguismo como força e uma das tarefas da construção da Europa, já em 2007, a Comissão Europeia apresentou o seguinte *slogan*: “Aprende línguas e serás alguém”. Passados vários anos, em Portugal, a mensagem continua a fazer sentido e a ser desafiante para todos os atores que constituem a comunidade educativa.

Considerando os contributos sublinhados, procurou-se desenhar um quadro de referência sobre a dinâmica de estudos, recomendações e diretrizes de grupos de

trabalho de instituições internacionais e, especialmente, europeias. Forçosamente, na definição da educação portuguesa se apresentam reflexos daquelas dinâmicas.

A atenção quanto à importância de se conseguir que, no final da sua escolaridade, cada cidadão europeu seja capaz de utilizar, pelo menos, mais do que uma língua, para além da sua língua materna, sustenta a aposta no contacto precoce com o inglês, no caso de Portugal, através das AEC.

É sobre as AEC que o terceiro capítulo se debruça, considerando-se que se trata de uma realidade que motiva alunos para a proficiência numa língua estrangeira e que responde aos anseios de pais e encarregados de educação, na convicção que esse conhecimento de uma língua estrangeira, em particular, o inglês, facilitará o acesso futuro a uma melhor qualidade de vida dos seus educandos.

3. A disciplina de Inglês em AEC.

Com a globalização o emprego do inglês deixou de ser uma vantagem, passou a ser um pressuposto e uma necessidade.

(Paulo Rangel *in* Público 2011)

Na maioria dos países, a escolha da língua estrangeira a aprender tem vindo a recair sobre o inglês. Saliente-se a constatação de que o domínio do inglês promove e facilita o acesso à comunicação e conhecimento. Também o retrato da sociedade atual portuguesa implica a consideração do papel dinâmico do inglês, pelo acrescentado interesse na sua aquisição e utilização em atos comunicativos no campo profissional, pessoal, de lazer, de escola.

No sentido de proporcionar um mais claro enquadramento às reflexões a seguir apresentadas, note-se que, presentemente, o Sistema Educativo português compreende a educação pré-escolar e o ensino básico, secundário e superior. Entretanto, o ensino básico, no qual se encontram as AEC, objeto do nosso estudo, está estruturado em três ciclos sequenciais, com a duração de quatro, dois e três anos, respetivamente. Os últimos anos têm introduzido mudanças estruturantes quanto à organização das escolas em agrupamentos, de início horizontalmente e, numa segunda fase, verticalmente, constituídos por estabelecimentos de ensino dos diferentes níveis de escolaridade, de Jardins de Infância e 1º, 2º e 3º ciclos e, finalmente, a agregação com escolas secundárias, que está a ser concretizada nos mais recentes anos letivos. Tem-se continuado a apostar na autonomia das escolas, no papel central dos professores como elementos fundamentais na promoção da melhoria da educação, numa direção personalizada e com um crescente enfoque sobre rigor e aprendizagens dos alunos.

Neste terceiro capítulo, pretende-se refletir sobre a realidade do 1º ciclo do ensino básico e das AEC, especificamente das de inglês,³⁰ procurando salientar não só a sua operacionalização, expectativas de alunos, pais e encarregados de educação, e, em particular, professores, mas também eventuais relações com os estudos sobre ELF, sublinhando a evidência de o ensino/aprendizagem do inglês para jovens aprendentes estar presente na atual discussão social e política.

Para melhor sustentar uma caracterização sobre as AEC, do ponto de vista dos docentes, aplicou-se um inquérito, que constitui a base de trabalho ao longo deste capítulo e que avalia atitudes, escolhas e opiniões de um grupo de profissionais de escolas da área de Lisboa.

3.1.Linhas mestras de orientação pedagógica das AEC.

O XIX governo anunciou, no seu programa, as grandes medidas para a educação; pelo Despacho nº 17169/2011; nele o MEC concretiza a sua visão para o currículo nacional do ensino básico e inscreve as orientações programáticas para os diferentes anos de escolaridade:

O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva. (...) O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade.

(MEC, Despacho nº 17 169/2011).

Desse modo, as metas relativas ao ensino básico cingem-se a conhecimentos essenciais. A partir desta legislação, definem-se novos padrões de atuação dos professores, dando-lhes a responsabilidade e a possibilidade de escolha ativa dos conteúdos a abordar, para que os alunos, no final da sua aprendizagem, tenham

³⁰ Às AEC de inglês se passa a circunscrever a referência, quando se utiliza a sigla AEC.

adquirido os conhecimentos necessários para que possam ser considerados devidamente instruídos.

Até ao ano letivo 2005/2006, em Portugal, começava-se a aprender a primeira língua estrangeira no início do segundo ciclo do ensino básico, ou seja no 5º ano de escolaridade, quando a idade dos alunos rondava os 10 anos. Entretanto, em 2005/2006, durante a vigência do XVIII Governo Constitucional, o Ministério da Educação implementou o Programa de Generalização do Ensino do Inglês, no 1º ciclo de escolaridade do ensino básico, em AEC, para o 3º e 4º anos e, posteriormente, em 2006/2007, foi alargado ao 1º e 2º anos, contemplando, assim, todos os anos do 1º ciclo. Para atingir o objetivo acima enunciado de membro instruído da sociedade (MEC 2011), muito contribui o domínio das línguas, a materna e uma outra, pelo menos, segundo recomendações de diversas instituições internacionais e europeias,³¹ como enfatiza Conceição: “Aprender uma língua é aprender a dizer o mundo de outra maneira” (Conceição 2011: 6).

Efetivamente, no contexto civilizacional contemporâneo, o domínio de línguas potencia o exercício de uma cidadania ativa e acesso ao conhecimento. Deste modo, a escolha da língua inglesa para integrar uma das áreas de oferta obrigatória para o 1º ciclo deve suscitar alguma reflexão, pois a aprendizagem do inglês encontra-se associada a questões de carácter social, político e económico, tendo em conta o papel fulcral que desempenha no mundo atual. Por outro lado, essa escolha decorre da imposição de acompanhar políticas enunciadas a nível internacional e europeu, já referidas anteriormente.

Mckay, recorde-se, apresenta uma visão do inglês, compatível com as suas novas funções na sociedade global: “Clearly it is a language being learned by more and more individuals as an additional language, it is central to a growing global economy, and it is the major language of a developing mass culture.” (Mckay 2008:15).

Todos os dias, os meios de comunicação mostram e lembram que, quem sabe utilizar o inglês tem mais facilidade em alcançar sucesso, o que torna apelativa a aprendizagem desta língua, que surge como espaço de expressão de conhecimento. A publicidade recorre a temas e expressões em inglês e repete-os até à exaustão. As

³¹ Ver no segundo capítulo desta dissertação.

canções que compõem as *playlists* de diversos canais de rádio e televisão são, predominantemente, apresentadas em inglês.

Para pais e encarregados de educação, a aprendizagem dessa língua significa uma aposta num sucesso pessoal e profissional futuro. Para os jovens, significa a possibilidade de compreender o mundo de comunicação que se desenrola à sua volta, desde a televisão e séries favoritas, até às redes sociais em que, cada vez mais cedo, começam a interagir. Deste modo, a aprendizagem da língua inglesa permite um empoderamento de quem a usa, seja qual for a idade do aprendente.

Consensualmente, o inglês faz parte da matriz civilizacional contemporânea, enfatizando-se a relação estabelecida entre a aprendizagem da língua inglesa e os seus falantes, como Higgins elucida:

The learners' progress requires developing a relationship with the social world around her that involves a sense of legitimacy as a speaker of English. (...) In other words, speakers' investment in English yields legitimacy for them because it allows them to participate more fully in their societies, equipped with all the necessary resources. (...) Of course the concepts of legitimacy and ownership apply to all groups, whether in the inner, outer or expanding circle.

(Higgins 2003: 621).

O último relatório publicado sobre as AEC tem em conta dados sobre o ano letivo de 2011/12 em 4188 estabelecimentos de ensino público de Portugal continental, de modo a considerar-se o impacto desta opção pelo ensino do inglês.

AEC	Número de alunos de Inglês									
	2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.º e 2.º anos	75622	37,1	166153	85,3	165649	86,6	4222	98,7	163580	90,2
3.º e 4.º anos	184282	88,2	185642	88,8	181761	89,3	174785	90,2	173534	91,1

Quadro 3: Evolução do número de alunos em AEC (DGEEC 2012:5).

Verifica-se, pois, que em Portugal, considerando dados desde o ano letivo de 2007/2008 até ao de 2011/12, se segue uma tendência global de aumento do número de aprendentes de inglês; no último ano letivo considerado, estes atingiram a percentagem de 91,1%, no caso das AEC de 3º e 4º anos de escolaridade, e de 90,2%, em relação aos 1º e 2º anos de escolaridade.

O número total de 237.114 alunos abrangidos pela aprendizagem de inglês confirma, assim, a afirmação de Graddol, quando se refere ao interesse que o inglês suscita até nos mais novos: “More people than ever want to learn English. (...) English learners are increasing in number and decreasing in age.” (Graddol 2006:10).

Pelo mundo fora, há salas de aula com condições distintas, nas quais os alunos aprendem inglês, quer como língua oficial, quer como língua utilizada em contactos com outros, em trocas linguísticas pessoais ou profissionais. Segundo abordagens de ELF por autores como Seidlhofer (2001), Jenkins (2006b) e outros, torna-se imperioso ter em conta as expectativas de aprendentes e restante comunidade educativa, relativamente ao ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Por sua vez, o documento Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do ensino básico refere:

O documento foi elaborado a partir do capital de conhecimento gerado no âmbito dos saberes que intervêm diretamente na área de interesse em causa: o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento, **a língua e culturas de expressão inglesa**, as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas. (...) O documento decorre do reconhecimento: da relevância da introdução da aprendizagem da **língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência** e instrumento das novas tecnologias de informação.

(Bento *et al.* 2005: 9).³²

A partir deste documento orientador da prática letiva, e considerando as alterações que a globalização veio trazer no papel que a língua inglesa hoje desempenha, procurou-se, então, refletir sobre determinadas menções nele incluídas, em particular as que foram colocadas a negritos, como chamada de atenção:

- i) a língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e

³² Sublinhado meu

ii) língua e culturas de expressão inglesa,
no sentido de as equacionar com expectativas e valorizações do inglês, presentes na sociedade atual, e apresentadas por alunos do 1º ciclo do ensino básico português.

Primeiramente, constata-se que o referido documento assenta numa conceção de inglês como língua internacional, embora nada se acrescente que explique como adquiriu este estatuto, passando de língua nacional a instrumento de “comunicação internacional por excelência.” (Bento *et al.* 2005). Apenas se refere, a seguir, que o documento “Foi elaborado, também, a partir das práticas pedagógicas diversificadas entretanto realizadas nesta área.” (Bento *et al.* 2005:9). Em consequência de tais constatações, emergem fatores de diversidade na expressão e utilização da língua inglesa. Todavia, não se apresenta qualquer abordagem teórica de práticas pedagógicas ou referência a trabalhos de investigadores, nem se explica como o inglês se tornou uma língua internacional, ou se faz referência aos recentes estudos de ELF. Apenas se refere que: “O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação (QECR) é o documento de enquadramento teórico que subjaz às Orientações Programáticas (OP).” (Bento *et al.* 2005:12).

Em numerosos países e também em Portugal, a aquisição do inglês tem lugar num ambiente de escola, e, predominantemente, com recurso a professores de nacionalidade não britânica, pelo que a comunicação se desenrola entre NNSs, nessas circunstâncias. Breiteneder sustenta essa constatação: “Europeans are frequently taught by ‘non-native’ teachers who rely on their own expertise as language users and teachers. This consequently suggests that the most active agents of the spread of English in Europe are in fact ‘non-native’ speakers.” (Breiteneder (2009:10).

Assim, o professor funciona como um modelo vivo e é a sua pronúncia que o aluno procura aprender e reproduzir. No entanto, mesmo os mais jovens aprendentes de inglês apercebem-se da existência de algumas “diferenças” de pronúncia ou de diferentes regras gramaticais entre o que ouvem na sala de aula e o que captam no espaço a ela exterior. De forma a ultrapassar tais constrangimentos e desenvolver a capacidade comunicativa de cada aluno, parece, tendencialmente necessário proceder a um ajustamento do ensino do inglês introduzindo, por exemplo, aspetos relacionados com os estudos de ELF, como constata Azuaga: “ (...) interest in English as a lingua franca is growing in the Portuguese speaking landscape.” (Azuaga 2012:19).

Continuando a reflexão sobre:

i) língua inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência, refira-se que se preconiza que “as AEC permitam desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma [inglês] ao longo da vida (...).” (Bento *et al.* 2005:11). Concretamente, nos dois primeiros anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, devem, então, ser utilizadas estratégias que privilegiem a oralidade. Assim, as AEC constituem-se como uma oportunidade para se enfatizar uma atitude ativa de escuta e uma produção não forçada de vocábulos, dependente do *input* fornecido pelo professor.

A criação de um ambiente propício, com ênfase não na correção, mas sim na comunicação, contornando manifestações de angústia na produção de atos linguísticos, poderá constituir-se como fator facilitador de aprendizagem efetiva da língua inglesa. O desenvolvimento da capacidade de comunicação apresenta-se como fundamental na consecução dos objetivos a atingir; ora, para tal resultado muito contribui a variedade ELF, como Hülmbauer sublinha: “Successful communication is the overall aim of every ELF user, as it is most probably the aim of any other language user.” (Hülmbauer 2010:22). De facto, constata-se que se trata de uma posição consensual: os utilizadores de inglês estão ao mesmo nível e têm o mesmo direito, quanto à utilização da língua e sua variedade, desde que se produzam interações eficientes que criem mensagens inteligíveis pelos intervenientes nos atos linguísticos (Prodromou 2010).

Ao mesmo tempo, constata-se que os falantes de diferentes línguas maternas utilizam o inglês, reiteradamente, para contactos com falantes de outras nacionalidades no estrangeiro e também, cada vez mais, no seu próprio país, o que tem como resultado uma grande diversidade de utilizadores de inglês como língua de comunicação. Kirkpatrick reafirma o papel desempenhado pelo inglês: “English is used throughout the world as a *língua franca*. That is to say, it is used as a medium of communication by people who do not speak the same first language.” (Kirkpatrick 2007:155). Por seu lado, Breiteneder acentua este mesmo aspeto, relativamente aos falantes na Europa: “English in Europe is often used merely to enable communication and thus employed in an instrumental way.” (Breiteneder 2009:9).

Em consequência das constantes interações multiculturais e multilinguísticas, os falantes do inglês como língua internacional manifestam uma acentuada consciência dos valores da comunicação, moldando a língua de forma a obterem resposta às suas

necessidades, e, por isso, utilizam múltiplas estratégias para que a mesma se faça com sucesso, sendo mais tolerantes com os seus «erros» e os dos outros.

Modiano acentua o papel dinâmico desempenhado pelos utilizadores da língua tanto quanto à importância reconhecida na compreensão da mensagem, como da multiculturalidade:

As English takes on responsibilities of a *lingua franca*, non-native speakers are taking a more active role in the development of the language, not only in respect to the manner in which they develop educational models for the teaching of local varieties, but also in their understanding of how the language is used in cross-cultural communication.

(Modiano 1999:23).

Adicionalmente, Mckay refere que o facto de uma língua ser considerada uma língua internacional implica não veicular excessivas marcas associadas a uma determinada cultura, a um país específico: to be considered an international language, a language cannot be linked to any one country or culture; rather it must belong to those who use it.” (Mckay 2008:1).

Ainda merece atenção o facto de que, em Portugal, a partir da implementação do Plano Tecnológico para a Educação (2007), as TIC “mergulham” os alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, no uso de termos e expressões em inglês, daí resultando um exercício de apropriação da língua, facilitador de posteriores aprendizagens. Observa-se que, cada vez mais precocemente, a imensa variedade de ferramentas digitais propicia aos alunos, por exemplo, o recurso à utilização de *powerpoints* para apresentação de trabalhos escolares, ou a sua participação quer em páginas institucionais da escola ou agrupamento, blogues de escola, turma, biblioteca escolar, quer em redes sociais como o *Facebook*, ou *Twitter*.

Estas contribuições afirmam-se na construção de uma literacia digital, em sintonia com o presente mundo globalizado. Nesta época de globalização, Graddol expressa as novas dinâmicas a que o inglês dá relevo: “English is now redefining national and individual identities worldwide; shifting political fault lines; creating new global patterns of wealth and social exclusion; and suggesting new notions of human rights and responsibilities of citizenship.” (Graddol 2006:12).

Verifica-se, contudo, que muitos dos manuais escolares utilizados no ensino do inglês, nos diversos níveis de escolaridade, em diferentes países, reforçam e replicam tomadas de posição quanto à supremacia no uso do designado inglês padrão, procurando manter estável um estado de arte que por si se apresenta como, naturalmente, instável.

Jenkins evidencia tal constatação:

In other words, the vast majority of texts, whether in professional newspapers, journals and websites, teaching and testing materials, and the like, are promoting NS English (usually standard British or American) as the ideal and, by default, NS teachers (and those NNSs who ‘achieve’ nativelike competence) as having the greatest knowledge of English and highest level of expertise in using and teaching it.

(Jenkins 2007:44).

Também na prática letiva ocorrem alguns problemas; mencione-se a este respeito estudos que Llurda realizou com professores catalães do ensino primário, sobre a sua relação com o inglês que ensinam, e que apresentaram as seguintes conclusões, onde ressalta a valorização das variedades inglesas nativas:

Primary school teachers tend to be more insecure regarding their level of proficiency in English, at the same time as they are enthusiastic about endorsing the native speaker as the ideal, and they are more willing to consider native varieties as the target variety in language classes.

(Llurda 2010:127).

Esta constatação indicia um apego ao modelo do NS por parte daqueles profissionais, em sentido inverso ao uso corrente da variedade ELF, que se verifica em situações de comunicação fora do espaço escola.

Considere-se, agora, a outra menção destacada no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do ensino básico, i.e.:

ii) “ a língua e culturas de expressão inglesa” (Bento *et al.* 2005:12), ou seja, a segunda referência destacada nas OP, no âmbito dos conhecimentos integrados no currículo do 1º ciclo do ensino básico.

Desde logo, importa situar essa consideração, questionando-nos, por um lado, se ela pretende referir culturas de países dos diversos círculos, na linha do proposto pelo

esquema de Kachru (1985) e, por outro, sobre qual o papel da cultura, nesse contexto pedagógico.

McKay explicita esse conceito relacionando-o com o ensino da língua: “Culture in language teaching has traditionally involved providing cultural information.” (McKay 2008:82). Embora os profissionais se esforcem por transmitir aspectos culturais associados ao uso da língua, nem sempre é verosímil criar situações em sala de aula que os retratem, e daí alguma dificuldade para os falantes em comunicar com sentido de humor, ou usar expressões idiomáticas, no seu pleno significado semântico.

Numa tentativa de superar tais obstáculos, os docentes de língua inglesa agendam, nos seus planos anuais de atividades momentos para a explicação e celebração de datas como o *Halloween* ou *St. Valentine's day*, entre outros. Atualmente, aproveitamentos comerciais desses festejos facilitam uma adesão ativa da comunidade escolar, sendo que os jovens aprendentes esperam que tais celebrações aconteçam na aula de língua inglesa.

Cabe ao docente desenvolver, nos seus alunos, um espírito crítico e a consciência de uma cidadania ativa quanto a questões culturais, distinguindo o mundo local do globalizado, usando a língua inglesa como instrumento de comunicação, conforme salienta McKay: “teaching should not be for students to accept the standards of Inner Circle countries, but rather to recognize how particular pragmatic differences might affect their own cross-cultural encounters.” (McKay 2008:84).

Com os alunos de inglês do 1º ciclo do ensino básico, os apontamentos culturais são, em geral, explorados com agrado: eles e elas gostam de se imaginar a viver noutros países e facilmente tomam o papel de outras personagens, no entanto, também devem ser escolhidos exemplos que se aproximem da realidade em que vivem os discentes; falar da realidade dos ranchos americanos, ou da exploração de petróleo no Texas, poderá levar os alunos nacionais, em geral, a demonstrarem falta de concentração e interesse. Ao professor pede-se que esteja consciente dessas diferentes realidades, tentando adaptar os materiais utilizados à vivência dos seus alunos, aproveitando a sua curiosidade e interesses, pois em qualquer aula se desenvolve um ambiente dinâmico e, por vezes, surpreendente. Da parte daqueles verificam-se sentimentos de alegria, quando conseguem expressar-se na língua inglesa, ou quando se apercebem dos seus progressos na compreensão de mensagens naquela língua, dentro e fora do contexto escolar.

Uma realidade que se tem vindo a impor é a já referida participação, cada vez mais alargada, dos jovens, em redes como a do *Facebook*. Trata-se de uma circunstância desafiante para professores ao colocá-los face a outros contextos de aprendizagem da língua que não apenas o intra escolar e tirar o melhor partido das inúmeras possibilidades que estes proporcionam.³³ Como menciona Hülmbauer, ELF pode assumir-se como uma ferramenta facilitadora nesse contacto com o mundo:

As a global communicative phenomenon, ELF cuts across the three circles of world English. It is ‘non-territorial’ in the sense that it could take place everywhere, in any constellation. It potentially integrates all speakers, also native speakers of English who use it in an intercultural mode. As non-native speakers largely outnumber native speakers, however, ELF interactions most frequently take place between the former.

(Hülmbauer 2010:39).

Sublinhe-se que as AEC propiciam um enquadramento didático que permite incentivar atitudes de cidadania conectadas com a cultura inglesa, como o *fair play* no desenrolar de jogos e passatempos, ou a utilização da palavra *please* em diversas circunstâncias relacionadas com as atividades em sala de aula, a título de exemplo.

Relembre-se que os investigadores de ELF não impõem qualquer modelo de ensino, antes sugerem o que não precisa de ser ensinado, para que a comunicação tenha sucesso. Porém, não se pode ignorar a necessidade de preparação dos alunos para uma decorrente progressão escolar.

De modo a favorecer a comunicação, o docente de AEC, tem de ser capaz de estabelecer um compromisso entre a observância das OP e expansão da língua inglesa para além dos países do *inner circle* (Kachru 1985), chamando a atenção, desde logo, dos alunos para a realidade poliédrica que envolve o uso desta língua e para a sua função como aglutinadora da comunicação entre falantes de países diversos.

No século XXI, o mundo é multilingue e o domínio da língua inglesa poderá funcionar como alavanca, no sentido de uma inclusão social ativa, ao sustentar a eficácia da comunicação entre pares. As crianças do 1º ciclo do ensino básico constatarem não só que as pessoas comunicam em diversas línguas, com diferentes níveis de

³³ A título de exemplo, sublinha-se que numerosos alunos do 1º ciclo começam a conhecer os nomes dos animais domésticos, porque jogam *Farmville*, *Petville*, ou outros passatempos. Acrescente-se que estes jogos assinalam aspetos culturais ao longo do ano, como *St. Patrick's day* ou *Thanksgiving*, entre vários.

proficiência, mas também que a língua inglesa tem o papel principal de aglutinadora, sendo utilizada em todas as regiões do mundo.

Em Portugal, as diversas perspetivas equacionadas até agora necessitam ser tidas em linha de conta, implicando um eventual reajustamento não só quanto ao ensino do inglês, mas também quanto à apresentação de módulos de formação que os docentes devem frequentar, para efeitos de progressão na carreira, no caso dos docentes de segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário, ou para efeitos de autoformação voluntária, no caso dos docentes de 1º ciclo do ensino básico.

De facto, verifica-se que, em grande maioria de casos, a oferta de ações de inglês, promovidas pela tutela educativa ou por Centros de Formação, continua a estar pouco atenta à investigação académica e a dar pouca visibilidade a investigadores de inglês como língua internacional.

Assim, tendo em conta que as OP se apresentam como um documento orientador, coloca-se aos profissionais de AEC um sério desafio, no sentido de, por um lado, não desapontar as expectativas que jovens alunos colocam na aprendizagem de uma língua que os vai acompanhar ao longo de vários ciclos de escolaridade e, por outro, em responder ao que a tutela espera do desempenho destes profissionais.

Todavia, qual é, de facto, a realidade do nosso dia-a-dia, na escola, no que concerne estas questões? Concretamente, qual é o posicionamento dos professores em AEC relativamente aos modelos a que recorrem para o ensino do inglês? Manifestam alguma preferência por certas variedades específicas em situação de ensino/aprendizagem na sua prática letiva? Questionam-se se, ao seguir as OP emanadas da tutela, se aproximam da realidade dinâmica da língua, ou será que, pelo contrário, mantêm uma visão ultrapassada do objeto que procuram ensinar?

Para melhor sustentar uma caracterização sobre as AEC, do ponto de vista dos docentes, aplicou-se um inquérito a um grupo de profissionais de escolas da área de Lisboa, no sentido de avaliar as suas atitudes, escolhas e opiniões sobre esta atividade, de que se dá conta em seguida.

3.2. Estudo sobre visão e desempenho de profissionais em AEC.

Evidenciadas algumas tendências do exercício de ensino/aprendizagem de inglês no 1º ciclo do ensino básico, a partir do Programa de Generalização do Ensino de Inglês

como documento orientador das AEC, procede-se, então, agora, à descrição do questionário elaborado com os objetivos anteriormente apresentados e análise de dados recolhidos para a investigação.

O objetivo deste estudo, recorde-se, é traçar um quadro de referência sobre docentes de AEC, seu posicionamento face ao inglês e perspectivas plasmadas na sua prática letiva e formação. Na construção do inquérito procuraram-se respostas a questões sobre a opinião dos profissionais acerca de (1) valorizações das AEC, (2) implicações da aprendizagem do inglês, (3) consulta e utilização das OP, (4) variedades de inglês ensinadas e (5) frequência de ações de formação.

Em seguida, descreve-se o percurso metodológico da aplicação do questionário remetido a uma amostra de profissionais que desempenham funções em escolas do 1º ciclo do ensino básico localizadas geograficamente na área de Lisboa.

Todos os profissionais que responderam ao questionário referido apresentam obviamente experiência letiva na oferta de AEC, embora o seu desempenho de funções não tenha a mesma duração; de facto, para alguns, ele é de poucos anos, para outros, porém, é desde o início do lançamento do programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico.

A prática letiva considerada abrange alunos quer de todos os quatro anos de escolaridade, quer os de apenas alguns anos.

3.2.1. Descrição do questionário.

O questionário é composto por doze questões (ver Anexo), propostas a professores de escolas da zona de Lisboa, em forma escrita, formuladas em língua portuguesa, tendo sido enviado e recebido por meio de *email*.

Dele constam três secções: A, Dados para a investigação; B, Dados sobre AEC e aprendizagem de inglês; C, Dados sobre ações de formação. Da secção A fazem parte cinco questões baseadas em informações sobre: sexo, habilitações literárias, escola onde os profissionais lecionam e número de anos em que desenvolvem a sua atividade letiva. Na secção B recolhem-se, igualmente em cinco questões, as opiniões sobre a importância das AEC, significados acerca do que representa a aprendizagem do inglês, recurso e conhecimento das OP e seleção da variedade linguística de inglês usada,

predominantemente, em situação de sala de aula. Por último, a secção C fornece dados sobre a participação dos docentes em ações de formação, considerando os últimos três anos e as razões apresentadas para a sua frequência.

Tendo em consideração a forma como as variáveis foram operacionalizadas, refira-se que, em três das doze questões, são apresentadas aos participantes opções de resposta em escalas numéricas de um a quatro, sendo que um caracteriza “discordo totalmente”, dois “não concordo”, três “concordo” e quatro “concordo plenamente” (questão 7), ou em que um representa “inútil”, dois “pouco importante”, três “importante” e quatro “imprescindível” (questões 6 e 9). Outras questões equacionam-se como de escolha múltipla, nas quais os profissionais optam por uma das escolhas propostas. (questões 1, 2, 8, 10 e 11). As restantes afiguram-se como perguntas fechadas, à exceção de uma questão final que se apresenta como pergunta de resposta aberta.

Tendo ainda em conta a dimensão do questionário e opções apresentadas, recorreu-se ao programa informático *Microsoft Excel* para a construção de avaliações quantitativas. Nesse programa foram inseridos os dados em estudo e construídas as tabelas correspondentes. Em seguida, construíram-se gráficos, de modo a favorecer a leitura, análise e discussão dos resultados encontrados.

3.2.2. Análise das respostas do questionário.

A amostra foi constituída por docentes de AEC selecionados com base em conveniência de proximidade de área geográfica das escolas e pelo conhecimento do funcionamento das escolas e das AEC.

Os inquéritos foram respondidos de forma anónima, embora as escolas estivessem identificadas. Todas as questões que o integram foram respondidas pelos participantes, tendo-se procedido à sua análise separadamente.

A primeira questão proposta no questionário permitiu recolher dados sobre o sexo dos profissionais de AEC. Verificou-se que apenas percentagem de 10% dos professores era do sexo masculino.

Tal facto pode ser explicado porque se continua a verificar um maior número de mulheres a deter habilitações para o exercício destas AEC, não obstante o crescente uso do inglês. Outra explicação possível pode ter a ver com o carácter precário de vínculo

destes profissionais, relativamente ao poder local, Associações de Pais e Encarregados de Educação ou empresas. Deste modo, verifica-se que em 90% dos casos os profissionais de AEC são mulheres.

A recolha de dados sobre as habilitações dos docentes de AEC ³⁴ constituía o âmbito da questão dois, sendo apresentadas as opções de: “Licenciatura”, “Mestrado”, “Doutoramento” e “Outra”. A opção de “Outra” ficou a dever-se ao facto de a legislação permitir o desempenho destas funções por meio de detentores de outros certificados emitidos por escolas de língua. Não obstante, os resultados mostraram que, na amostra em consideração, tal não acontece. Pelo contrário, verifica-se um investimento na escolaridade, com a predominância de 70% profissionais que referem o grau de Licenciatura. Tal facto parece seguir a tendência de os professores titulares do 1º ciclo de escolaridade, com quem estes profissionais interagem, relativamente às turmas que lecionam, serem, igualmente, detentores do grau de Licenciatura.

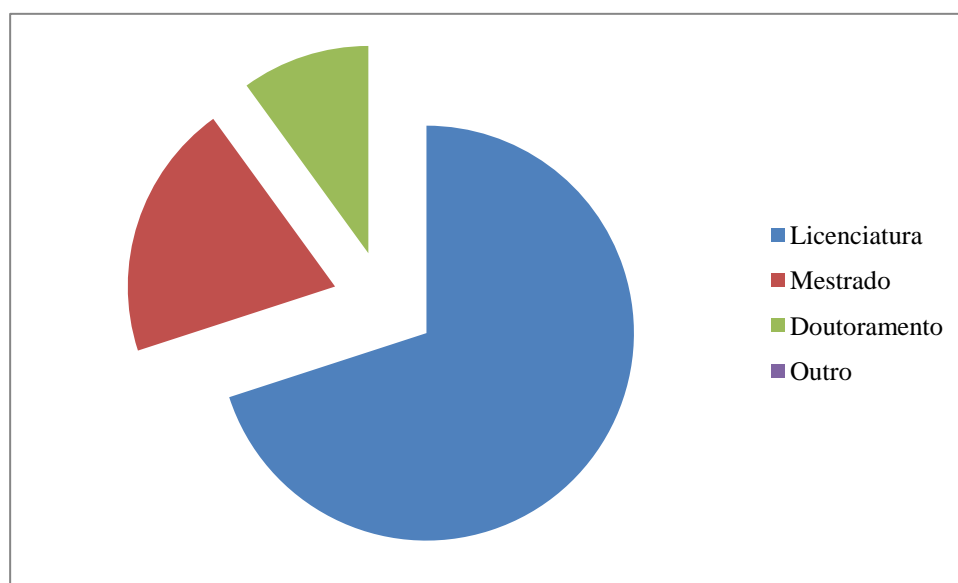


Gráfico 3: Habilitações de professores de AEC.

Refira-se, ainda, que se verificaram dois professores detentores de Mestrado e um com Doutoramento, representando uma percentagem de 30% de posse de habilitações

³⁴ Os professores de AEC deverão apresentar habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Inglês no ensino básico; ou habilitações reconhecidas internacionalmente, nomeadamente o *Certificate of Proficiency in English* (CPE) e o *Certificate in Advanced English* (CAE) de Cambridge/ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

superiores a Licenciatura, o que reflete uma tendência dinâmica de procura de aprofundamento de conhecimentos.

Tais números sublinham que, na contratação destes profissionais, se optou por aqueles que, pelo menos, detenham o grau de Licenciatura, embora o contexto legislativo permita outros diplomas de ensino não superior.

As diferentes habilitações podem tornar-se um embaraço na articulação entre o professor titular da turma a que pertencem os alunos e os professores de AEC, tendo em conta que estes representam uma realidade que teve o seu início em 2005 e que modificou o contexto de ensino/aprendizagem. Tais considerações contemplam tanto os casos em que o professor de AEC detém menores habilitações do que o professor titular de turma, como a situação inversa.

Considera-se que um conhecimento pleno do Programa de Generalização e das OP pode tornar-se na alavanca que fortalece laços entre os dois profissionais, considerando que o objetivo final das suas práticas é o desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos.

A questão número três identificou a escola onde se desenvolve a AEC. Como já foi referido anteriormente, trata-se de escolas da região de Lisboa, localizadas nos concelhos de Lisboa, Mafra e Sesimbra.

A questão seguinte contabilizou os anos em que os profissionais desempenham a sua função de docentes de AEC, não se tendo especificado se esse desempenho se desenrola na mesma escola ou noutra(s). A ênfase dos dados recolhidos recaiu, apenas, sobre os anos de experiência de docência nesta atividade recente.

Tendo em conta a data de lançamento das AEC organizaram-se as opções em três conjuntos de dois anos, a saber: de zero a dois anos; de três a cinco anos e de seis a sete anos. A informação recolhida permite uma leitura que revela que as AEC podem ser uma atividade desenvolvida durante poucos anos, num início de carreira, provavelmente. Ou, pelo contrário, verifica-se que alguns profissionais se mantêm nesta atividade desde o início do seu lançamento.



Gráfico 4: Duração da atividade de AEC.

Se é observável que 50% dos inquiridos se encontram em atividade há poucos anos, também é um facto que 30% se mantêm em atividade desde o início das AEC. Estes dados indiciam que a troca de experiências poderá afirmar-se como uma boa prática, também neste contexto.

Na questão cinco questionou-se sobre os anos de escolaridade lecionados. Verificaram-se, numa visão geral, poucas diferenças entre as opções, em consideração.

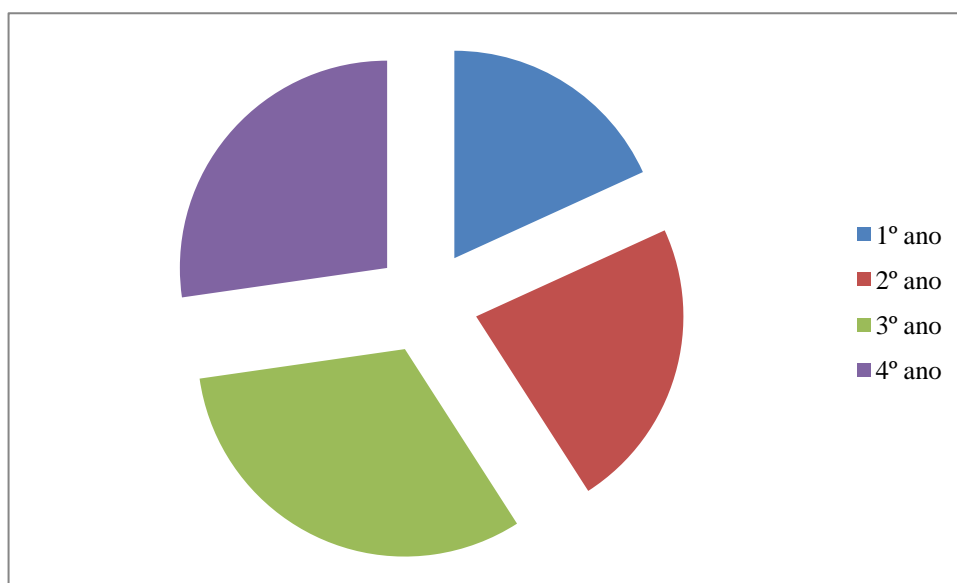


Gráfico 5: Anos de escolaridade lecionados.

Em geral, os profissionais de AEC optam por lecionar mais que um ano de escolaridade, por ano letivo, o que foi assinalado por vários participantes. Verificou-se que 32% lecionam o terceiro ano, seguido por uma percentagem de 27%, relativamente ao quarto ano de escolaridade. Deste modo mais de 50% dos profissionais encontram-se a lecionar, no ano letivo de 2012/2013, os dois últimos anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico. O facto de, no 3º e 4º ano, os alunos estarem mais adaptados à dinâmica da escola e já serem capazes de dominar a escrita poderá explicar essa opção. Em relação aos dois primeiros anos, verificou-se que 18% dos profissionais lecionam o 1º ano, e 23% o 2º ano.

Analisa-se, em seguida, as questões da secção B- Dados sobre AEC e aprendizagem de inglês.

A questão seis, dividida em dois subpontos, recolheu a opinião acerca das AEC, em geral. Os respondentes podiam optar por respostas balizadas numa escala entre um e quatro, sendo um—inútil; dois-pouco importante; três—importante; quatro—imprescindível. Questionou-se sobre o facto de as AEC proporcionarem ou não novas oportunidades de aprendizagem a alunos e se as AEC devem continuar a ser oferta obrigatória nas escolas. Em todos os inquéritos, as respostas assinalaram a opção quatro “imprescindível”. Tal unanimidade reporta e traduz a validação dos professores, relativamente ao objeto da sua ação, e o reconhecimento da importância do ensino do inglês, neste ciclo de escolaridade.

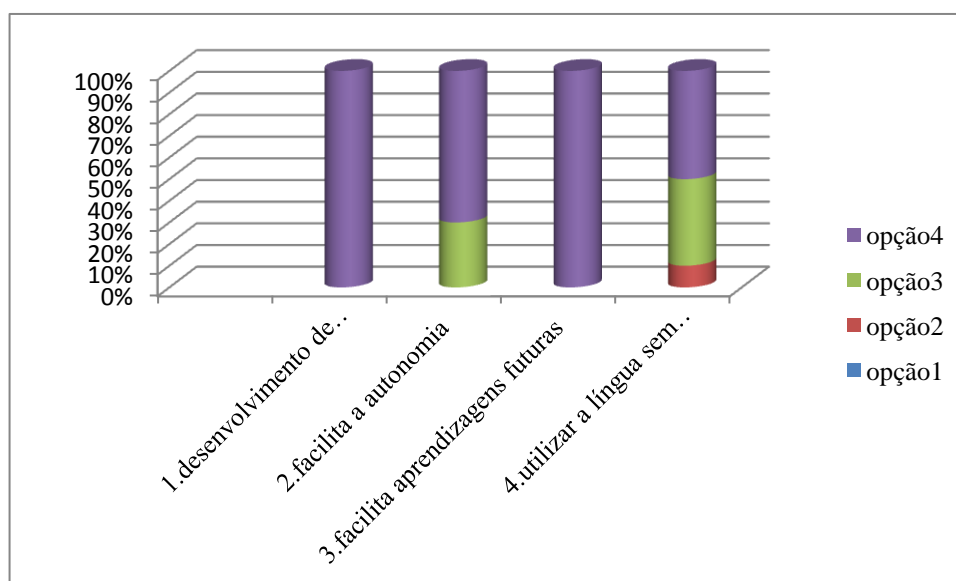


Gráfico 6: Opções sobre a aprendizagem do inglês.

A questão sete recolheu dados acerca das seguintes afirmações: Aprender inglês permite o desenvolvimento de competências comunicativas; Aprender inglês facilita a autonomia; Aprender inglês facilita aprendizagens futuras; Aprender inglês significa utilizar a língua sem pressões de correção gramatical, estrutural ou outra.

A primeira afirmação, que estabelecia uma relação entre a aprendizagem do inglês com o desenvolvimento de competências comunicativas, mereceu a menção unânime da opção quatro “concordo plenamente”. O mesmo se verificou em relação à terceira afirmação, Aprender inglês facilita aprendizagens futuras. Foram as únicas questões nesta situação e marcam a sustentação do inglês como língua de comunicação e ferramenta para novas conquistas no contexto de aprendizagem. A segunda afirmação, embora tenha registado a opção quatro em 70% das respostas, registou as restantes escolhas por meio da opção três “concordo”. Deste modo as opções balancam entre concordância e concordância plena. Já no caso da quarta afirmação, embora a opção quatro “concordo plenamente” continue a ser a mais referenciada, é a questão em que a seleção se apresentou mais dividida entre a opção “concordo” e “não concordo”. A opção “discordo totalmente” não foi referida.

A questão número oito referiu-se à frequência de recurso à consulta das OP. Foram apresentadas opções de escolha múltipla e as respostas assinaladas recaíram na consideração “às vezes”, numa percentagem de 80%, e as restantes na que traduzia “muitas vezes”. Constatase, pois, que a consulta a um documento que a tutela da educação considera como regulador da prática de AEC não se realiza de forma sustentada, nem as respostas reúnem o consenso de todos os professores, embora seja referido o conhecimento da sua existência.

Para a conclusão da secção B, importava recolher dados sobre a prática letiva e a variedade que se prioriza no ensino do inglês, o que constitui a área-chave desta atividade e determina implicações no desempenho de jovens aprendentes na sua relação com a língua inglesa.

A questão nove recolheu a expressão da escolha dos profissionais, relativamente a variedades do inglês a serem contempladas na sua prática pedagógica.

Foi elencado um conjunto de opções que contemplaram as subseqüentes variedades linguísticas: Variedade standard (*British English*); Variedade standard (*American English*); Outra variedade standard; *English as a lingua franca*, enfatizando a dimensão global; Outras variedades.

A classificação proposta foi a de uma menção quantitativa numa escala de um a quatro, nela se considerando um como inútil; dois com o significado de pouco importante; três relativo a importante e quatro a considerar-se a referência a imprescindível.

Os dados recolhidos constam do gráfico 5:

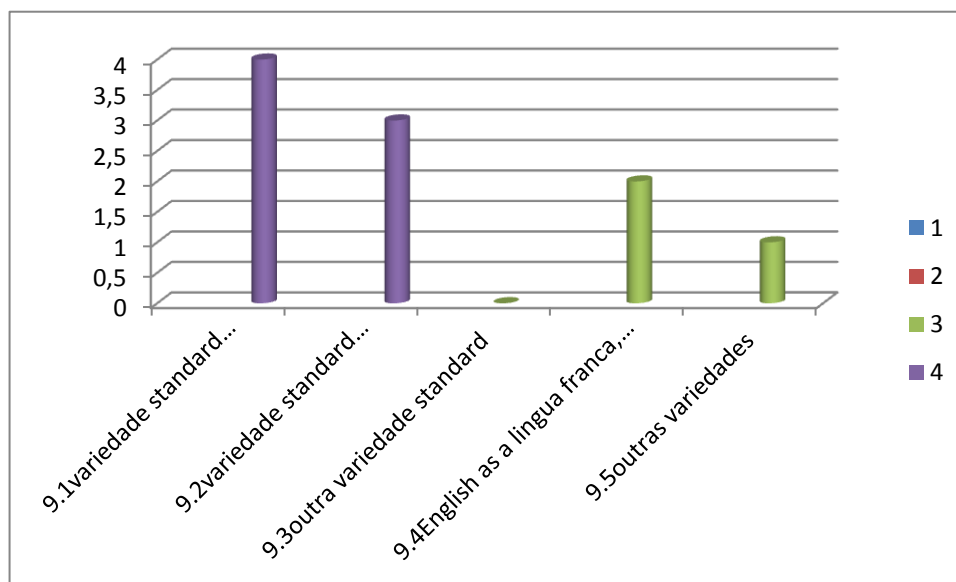


Gráfico 7: Opções sobre variedades de inglês.

Verifica-se, a partir destes dados, que a preferência pela variedade *standard* (*British English*) para o ensino do inglês, em contexto de escola, se mantém como a escolha que os profissionais elegem numa percentagem de 40%, seguida pela, também, variedade *standard* (*American English*), com uma percentagem de 30%. Quanto à variedade ELF recolhe a preferência de 20% dos profissionais. Parece, pois, que a escola precisa de se aproximar da vida exterior a si, e considerar os estudos sobre inglês internacional que se têm vindo a realizar, também em Portugal.

A seção C recolheu dados sobre ações de formação. Equacionou-se a frequência dessas ações e as razões que a motivaram na questão dez. Balizaram-se ações de formação no espaço temporal de há três anos atrás.

A questão dez referia-se à frequência ou não de ações de formação, constatando-se que apenas 40% dos questionados as realizaram nos últimos três anos. Este grupo salientou como razão o fator de atualização, seguido pela obtenção de créditos, numa única resposta; as restantes opções não tiveram qualquer referência. Os mais de 50%

dos participantes que não frequentaram ações de formação apresentam como justificação maioritária a sua indisponibilidade.

Para conclusão da análise do questionário refiram-se, ainda, as respostas à questão doze. Esta foi a última constante do inquérito e a única de resposta aberta, dirigida apenas aos participantes que escolheram a opção “sim” na questão dez. Solicitou-se a indicação de dois aspetos positivos, decorrentes da frequência de ações de formação. Ouvir e falar inglês com formadores nativos foi a resposta assinalada por 40% dos participantes, seguida pelas opções: “Partilhar boas práticas” e “Contactar com colegas” que registaram a opção de 20% dos professores cada.

Parece, pois, emergir um padrão dos que não consideram importante a frequência de ações desta natureza, quer por indisponibilidade, quer por desconhecimento da realização de formações. Refira-se que as últimas, a nível nacional, foram publicitadas na página eletrónica do Ministério da Educação; o facto de os docentes de AEC não se encontrarem sob esta tutela poderá ser uma razão para a não consulta de tal página institucional. Outra justificação poderá estar ligada a diferentes opções na obtenção de graus académicos subsequentes à licenciatura, como foi evidenciado com as respostas relativas às habilitações académicas dos profissionais de AEC.

Merece destaque a constatação unânime sobre a importância das AEC e da continuação da oferta obrigatória do ensino da língua inglesa. Contudo verifica-se que se mantém a preferência pela utilização das variedades *standard British* e *American*, na prática docente, à semelhança de estudos de autores sobre a situação de ensino/aprendizagem, noutros países (Llurda 2010), em relação a jovens aprendentes.

Constata-se uma orientação que manifesta uma divergência com a tendência internacional e europeia da utilização da variedade ELF, como facilitadora da comunicação para o utilizador em processo de aquisição de uma segunda língua e que Nihalani sintetiza da seguinte forma: “Communication is emerging as the supreme value of language teaching for first language users as well as second language learners.” (Nihalani 2010: 35)

Deste modo, se valoriza a diversidade de expressão comunicativa e não a uniformidade do modelo de correção de NSs, ainda implementado por numerosos professores.

No desenvolvimento das atividades de AEC sublinha-se uma opção clara de contacto com o inglês na afirmação do seu papel fundamental e no benefício de domínio de línguas estrangeiras, seguindo tendências internacionais e europeias.

Conclusão

Neste início de século XXI, a língua inglesa continua a merecer a preferência de utilização em atos de comunicação, qualquer que seja o contexto ou a localização geográfica em que se desenvolvem, levando a que o número dos seus utilizadores não cesse de aumentar.

O fenómeno linguístico que fundamenta a presente dissertação, isto é, o inglês como língua internacional, manifesta, exatamente, este novo estatuto da língua, cujo número de NNSs ultrapassou o de NSs; todos esses utilizadores moldam a língua de acordo com as suas necessidades socioculturais, tomando posse da mesma, e considerando-se seus legítimos representantes.

Estas alterações que afetaram o inglês têm vindo a acentuar-se devido a vários processos caracterizadores do nosso tempo.

No primeiro capítulo deste trabalho, expuseram-se conexões entre o mundo atual, caracterizado por esse processo pleno de complexidades que é a globalização e as mudanças constatadas nas funções do inglês, hoje o recurso comum de contacto. A um ritmo veloz, grandes desenvolvimentos tecnológicos estruturantes marcaram o século XX, como o lançamento de cabos transatlânticos e transpacíficos de comunicação, telégrafo, telefone, colocação de satélites de comunicação, bem como o advento de computadores pessoais e posterior aumento da sua capacidade de memória, tornando-se instrumentos facilitadores de uma comunicação global, fácil e eficiente.

O fenómeno complexo da globalização, encarado não como um algo inteiramente novo, mas refletindo a aceleração de processos já existentes, marcou as décadas finais do século passado até aos nossos dias.

Novas dinâmicas de contactos virtuais se estabeleceram e passaram a dominar a realidade física; o inglês tornou-se uma língua internacional e global e, deste modo, pode-se considerar que a globalização influencia e é influenciada pela expansão da língua inglesa.

Os campos científicos, empresariais, políticos, económicos, publicitários e outros utilizam, assim, recorrentemente, a língua inglesa, para fazer circular as suas mensagens, de uma forma global.

Nestas circunstâncias, o mundo académico reagiu, face à emergência de novas funções e mudanças quanto ao estatuto do inglês e estes temas mereceram o interesse de diversos autores, surgindo não só várias reflexões sobre a expansão do inglês, como novos modelos teóricos, e abordagens que enfatizam o papel que a língua desempenha na construção de uma comunicação bem sucedida e de carácter intercultural e internacional.

Na realidade, de forma a sistematizar as mudanças que se estavam a verificar no mundo, em concreto, no que diz respeito à língua inglesa, foram apresentados diversos modelos de expansão, de que se salientam, pelo seu impacto, os de Strevens (1980), Kachru (1992), McArthur (1987), Modiano (1999) e Brutt-Griffler (2002). Note-se, entretanto, que, se nos primeiros modelos se salientava a origem geográfica dos utilizadores de inglês, nos últimos já a tónica foi colocada tanto na proficiência demonstrada face à utilização da língua, como nas interações estabelecidas com a comunidade que globalmente utiliza o inglês, facultando um protagonismo aos seus utilizadores, em especial aos NNSs.

Por todo o mundo, e, em particular, na Europa, considerando a utilização da língua inglesa, prevalecem a eficácia da comunicação e inteligibilidade da mensagem; desse modo, os NNSs têm vindo a manifestar uma crescente desvalorização do velho desejo de imitar os nativos, de atingir proficiência numa variedade prestigiada; o que importa é o sucesso obtido nas interações comunicativas interculturais.

Respondendo a estas considerações, Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) desenvolvem os seus estudos de ELF, observando que os seus utilizadores se movimentam num quadro de referência consubstanciado em características tendencialmente inovadoras, como são a utilização do inglês em contactos entre falantes de línguas maternas diferentes, mesmo em países cuja língua materna é distinta,

a crescente diminuição da idade em que se inicia a aprendizagem da língua inglesa, e o decorrente contacto sustentado com ela.

Estes falantes de ELF têm consciência do valor da comunicação plena e sem equívocos, pelo que procuram utilizar estratégias para que a mesma aconteça com sucesso, centrando-se mais nos conteúdos dos atos comunicativos do que nas questões linguísticas valorizadas pela norma padrão.

Reconhecendo que ELF se tem vindo a impor e a caracterizar os últimos anos, e que o valor dado à proficiência em inglês como grande facilitador de contacto a nível mundial, independentemente da origem geográfica e cultural do falante, se vem fortalecendo, no segundo capítulo, focam-se aspetos relacionados com o ensino do inglês, considerando questões relacionadas com decisões e opções no sistema educativo nacional, e o consequente desenvolvimento de práticas educativas em Portugal.

Valorizando o facto de que cada cidadão europeu deve ser capaz de utilizar, no final da sua escolaridade, pelo menos mais do que uma língua, para além da sua, e porque colocam a escolha e utilização do inglês como opção para o desenrolar dos seus trabalhos e produção de documentos, organizações e instituições, internacionais e europeias, contribuem para que esta língua se continue a afirmar e a merecer a escolha de elevado número de falantes.

Como a realidade portuguesa objeto deste estudo reflete o primado de princípios orientadores da educação internacionais e europeus, considerou-se importante revisitar alguns desses traços eminentes na construção do seu sistema educativo.

De facto, sendo Portugal membro ativo de diversas organizações, das quais se salientam a ONU, OCDE, CdE, UE, essa participação vincula o país a seguir recomendações e aplicar diretrizes definidas, nomeadamente no campo educativo, em geral, e especificamente no campo das línguas e seu ensino.

Como documentos axiais desta área de conhecimento relativo às línguas e à sua aprendizagem precoce, salientam-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), do CdE, e o Livro sobre política para a aprendizagem precoce das línguas (2011), da UE.

Sustentando a aposta no contacto precoce com o inglês, em Portugal, o ano letivo de 2006/07 marcou o início da implementação das AEC, para alunos do 1º ciclo do ensino básico.

A aprendizagem do inglês passou a fazer parte da oferta obrigatória de todas as escolas. Concomitantemente com tendências globais, no nosso país e a partir daquele ano letivo, as gerações começaram a aprender a língua inglesa mais cedo do que aconteceu, antes, com as que as precederam, cujo contacto com o inglês se iniciava no 2º ciclo do ensino básico.

No terceiro capítulo, o caso particular da aprendizagem precoce do inglês, em Portugal, foi considerado e equacionado com as tendências atuais sobre o desenvolvimento da língua inglesa, analisando-se as AEC e as OP para o ensino do inglês.

De modo a recolher e sistematizar respostas, atitudes e escolhas de professores da disciplina, foi aplicado um questionário, focando-se a importância destas atividades na motivação dos alunos para a aprendizagem e oportunidades que a utilização de inglês propicia. Igualmente se indagou sobre o conhecimento que tais profissionais detêm acerca das OP emitidas pelo Ministério.

Como grande objetivo os legisladores portugueses elegeram para o ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico a sensibilização e motivação das crianças para a aprendizagem efetiva que será feita, posteriormente, no quinto ano, do 2º ciclo de escolaridade. Em concordância com esta linha de ação, unanimemente, os professores consideram a importância de se continuar a ensinar inglês à faixa etária dos alunos do 1º ciclo de escolaridade e declaram que as AEC favorecem novas oportunidades de aprendizagem. De facto, essa constatação é reafirmada quando se questiona a opinião sobre diversas afirmações acerca da aprendizagem do inglês, salientando os profissionais o facto de aprender inglês facilitar novas aprendizagens e desenvolver capacidades comunicativas. Tais constatações evidenciam o papel e oportunidades que se consideram existir entre os falantes de inglês para se integrarem na dinâmica própria do mundo no século XXI.

Se a questão relativa à importância e papel desempenhado pela aprendizagem do inglês se afirma como tendência predominante e aceite, em relação à questão sobre qual a variedade que os professores utilizam nas suas atividades a escolha recai nas variedades *standard British*, como primeira opção, seguida por *standard American*, sendo ELF a terceira opção. Verifica-se, assim, que se mantém, entre os profissionais, o apego à norma de *standard British*, sendo que tal perspetiva indicia a sustentação de relações de poder associadas à padronização. A escolha de ELF em terceiro lugar,

porém, não deixa de ser surpreendente; poderá estar ligada ao facto de estes profissionais investirem na continuação recente da sua formação académica, pelo que os estudos de ELF seriam, eventualmente, do seu conhecimento.

Realmente, das respostas analisadas sobressai o facto de os profissionais que desempenham funções nas AEC possuírem habilitações literárias que vão do grau de Licenciatura a Doutoramento, o que evidencia empenho e aprofundamento na sua formação.

Fora da escola, a realidade que se apresenta é diversa relativamente à valorização de padrões; os alunos contactam com outras variedades de inglês que não as preconizadas pela escola, pela utilização e participação em redes sociais e *media*, pelos jogos eletrónicos em que participam, pelos termos em inglês utilizados no âmbito do desporto, e de outros domínios que fazem parte do dia-a-dia de tantos jovens.

O mundo entra na escola e esta tem, forçosamente, de dar resposta aos anseios dos alunos e prepará-los para uma participação plena nas suas diferentes atuações posteriores. ELF tende a impor-se nas comunicações que vão estabelecer nos seus percursos pessoais e profissionais. Daí que se conclua que uma ligação entre ensino do inglês e investigação relacionada com estudos de ELF torne desafiante reajustar o ensino do inglês, no 1º ciclo, assente, predominantemente, na comunicação oral, conforme preconizado pelas OP. Por conseguinte, tal opção pode proporcionar aos alunos experiências diversas e evitar que se verifique um fosso entre a escola e a realidade apelativa que se desenrola fora dela.

Relativamente à existência de linhas reguladoras desta atividade a partir da tutela, sistematizadas em OP, importava indagar acerca do conhecimento e frequência de utilização das mesmas por parte dos professores de AEC. As respostas evidenciaram que, apesar de os profissionais conhecerem a sua existência, apenas, por vezes, aquelas se constituem como recurso educativo. Para o docente que segue as OP da tutela coloca-se a questão de ter em conta diferentes estratégias a que os falantes recorrem para que a comunicação aconteça e seja fator de sucesso, na procura de um equilíbrio entre os modelos apresentados no espaço intraescola, e os que circulam no espaço extraescola.

Embora este estudo se apresente limitado a um pequeno grupo de professores de escolas da região de Lisboa, evidencia abordagens educativas face ao que o Ministério da Educação preconiza para o desempenho pedagógico de professores de AEC e a consideração da importância do papel do inglês na sociedade atual e no futuro percurso

peçoal e profiſſional dos jovens aprendentes, pelo que se incentiva a continuaçaõ da aprendizagem precoce desta língua por parte de todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico português.

Tendo em conta os pressupostos apresentados, afigura-se que este campo de investigação relativamente ao ensino/aprendizagem do inglês por jovens aprendentes se apresenta como uma área dinâmica, passível de ser investigada, futuramente e de forma mais aprofundada. Análises sobre qual a perspetiva de professores e de alunos sobre os primeiros contactos e aprendizagem da língua inglesa apresentam-se como um campo relevante de investigação. A legislação que, ao longo das últimas décadas, orienta a aprendizagem das línguas evidencia e confirma a importância do domínio das línguas e, em especial do inglês. O inglês desempenha um papel facilitador de comunicação.

Com efeito, manifesta-se um claro empoderamento nos falantes de inglês, face aos seus desempenhos comunicativos sociais e profiſſionais, pelo que se afigura relevante considerar como contributo educativo a exposição dos jovens aprendentes a filmes, canções, entrevistas e participação em redes sociais e internet.

Em contraste com o que sucede no espaço da aula e da escola, em que a aprendizagem da língua inglesa acontece apenas durante algumas horas por semana, tendo o professor como único interlocutor, o espaço fora dela proporciona não só situações novas e reais para aprendizagem, mas também interações, predominantemente em inglês, com diversos falantes oriundos de espaços geográficos distintos, num evidente reflexo das mudanças avassaladoras que se vivem na atualidade.

Assim, sobressai a opção de se fomentar o alargamento dos contextos educativos, em particular, no desenvolvimento das AEC, tendo em consideração que estas atividades visam um primeiro contacto com a língua inglesa e uma motivação dos alunos do 1º ciclo para futuras e frutuosas aprendizagens a acontecer ao longo dos anos de escolaridade obrigatória.

Ao deslocar-se o protagonismo do professor, constituído como interlocutor único e possível, para os alunos, enquanto participantes noutras experiências, reais ou virtuais, mas desenroladas no contexto extraescolar, incentivam-se as oportunidades de aquisição de conhecimentos e estratégias de comunicação que resultaram efetivas, sem recurso a viagens e estadias em países onde o inglês é a língua nativa. A exposição informal ao inglês tem vindo a acontecer com uma crescente e sustentada frequência nos países europeus.

Introduzindo nas AEC o recurso à utilização de ELF, aproxima-se a escola das tendências comunicativas contemporâneas e ajuda-se a diminuir o fosso entre a realidade da escola face à que se desenrola fora dela e que, inúmeras vezes, se impõe.

Em função destas circunstâncias, o recurso a ELF dá ênfase a atitudes dinâmicas na aprendizagem ao valorizar o uso flexível de estratégias comunicativas e, conseqüentemente, contribui para o aumento da autoconfiança dos jovens aprendentes, enquanto estes experienciam o seu desempenho de NNSs, sem se sentirem inibidos e cerceados por questões conectadas com a norma.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Luísa (2011): “Portugal numa Europa que se quer multilingue” in MUÑOZ, Carmen *et al.*, *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora, 39-57.

AZUAGA, Luísa (2012): “Introduction.” *Revista Anglo-Saxónica*, 4, 13-19

AZUAGA, Luísa e Cavalheiro, Lili (2012): “Three Continents, One Language: Studying English in a Portuguese Landscape (Brazil, Cape Verde and Portugal). *Revista Anglo-Saxónica*, 4, 37-49.

BARALDI, Claudio (2006): “New Forms of Intercultural Communication in a Globalized World.” *The International Communication Gazette*, 68, 53-69.

BENTO, Cristina *et al.* (2005): *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico Orientações Programáticas Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

BHATT, Rakesh M. (2010): “World Englishes, Globalization and the Politics of Conformity” in SAXENA, Mukul and Tope Omoniyi eds., *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 93-112.

BREITENEDER, Angelika (2009): *English as a lingua franca in Europe A natural development*. Saabrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft&Co.

BRUTT-GRIFFLER, Janina (1998): “Conceptual questions in English as a world language: Taking up an issue.” *World Englishes*, 17, 381-392.

BRUTT-GRIFFLER, Janina (2002): *World English: A Study of its Development*. Berlin: Freie Universitaet Berlin.

CEIA, Carlos (2011): “Aprender uma segunda língua” in MUÑOZ, Carmen *et al.*, *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora, 59-79.

COMISSÃO EUROPEIA (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. www.ec.europa.eu/languages/documents. (consultado a 20.5.11).

CONCEIÇÃO, Manuel Célio (2011): “Prefácio” in MUÑOZ, Carmen *et al.*, *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora, 5-7.

CONSELHO da EUROPA, (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*. www.coe.int. (consultado a 20.5.11).

CONSELHO da EUROPA (2003): *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*. www.coe.int. (consultado a 20.5.11).

CONSELHO da EUROPA, ECML (2012): *Programme 2012-2015 Rationale*. www.ecml.at/Programme/Programme20122015/Rationale/tabid/726/language/en-GB/Default.aspx. (consultado a 20.5.12)

CRYSTAL, David (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

ERLING, Elizabeth J. (2005): "The many names of English." *English Today*, 21, 40-44.

EURYDICE (2008): *Números-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa*. Bruxelas: Agência Executiva para a Educação, Audiovisual e Cultura.

FERNANDES, Preciosa (2011): *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

GEORGIEVA, Maria (2010): "EFL: From 'you sound like Dickens' to international English" in SAXENA, Mukul and Tope Omoniyi eds., *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 113-136.

GIDDENS, Anthony (2002): *O Mundo na Era da Globalização*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

GRADDOL, David (2006): *English Next*. London: The British Council. London: The English Company Ltd.

GUERRA, Luís (2009): *Teaching and Learning English as an International Language in Portugal Policy, Practice and Perceptions*. Saabrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co.

HIGGINS, Christina (2003): "Ownership of English in the Outer Circle: An Alternative to the NS-NNS Dichotomy." *Tesol Quaterly*, 37, 615-644.

HONEY, John (1997): *Language is Power: The Story of Standard English and its Enemies*. London: Faber and Faber.

HÜLMBAUER, Cornelia (2010): *English as a lingua franca between correctness and effectiveness*. Saabrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co.

JARVIE, Grant (2006): *Sport, Culture and Society: Can Sport Change the World*. London: Routledge.

JENKINS, Jennifer (2000): *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

JENKINS, Jennifer (2006a): *World Englishes A resource book for students*. Oxen: Routledge.

JENKINS, Jennifer (2006b): "Global Intelligibility and Local Diversity: Possibility or Paradox?" in RULBY, Rudbi and Mario Saraceni eds., *English in the World*. New York: Continuum, 32-39.

JENKINS, Jennifer (2007): *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

KACHRU, Braj (1991): "Liberation linguistics and the Quirk concern". *English Today*, 25, 3-13.

KACHRU, Braj (1992): "Teaching World Englishes". in B. Kachru ed., *The Other Tongue: English across cultures*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 355-365.

KIRKPATRICK, Andy (2007): *World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press.

LLURDA, Enric (2010): "Attitudes towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models among L2 Users and Teachers" in SHARIFIAN, Farzad ed., *English as an International: Language Perspectives and Pedagogical Issues*. Reading: New Perspectives on Language & Education, 119-134.

MACHAN, Tim William (2009): *Language Anxiety Conflict and Change In The History of English*. Oxford: Oxford University Press.

MAURANEN, Anna, RANTA, Elina (2009): *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

McARTHUR, Tom (1987): "The English Languages?" *English Today*, 11, 9-11.

McARTHUR, Tom (1998): *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKAY, Sandra Lee (2008): *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

MELCHERS, Gunnel, SHAW, Philip (2003): *World Englishes an Introduction*. London: Arnold, Hodder Headline Group.

MESTHRIE, Rajend, BHATT, Rakesh M. (2008): *World Englishes the Study of New Linguistic Varieties*. Cambridge: Cambridge University Press.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2001): *Decreto-Lei nº6/2001*. Diário da República, 2ª série nº 218.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2007a): *Despacho nº 14460/2008*. Diário da República, 2ª série nº 100.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2007b): *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CIÊNCIA, DGE (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR). www.dgidec.min-edu.pt. (consultado a 10.9.12).

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CIÊNCIA (2011): *Despacho nº 17169/2011*. Diário da República, 2ª série nº 245.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CIÊNCIA, DGE (2012): *O Meu Primeiro Portfólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CIÊNCIA, DGE (2012): *Atividades de Enriquecimento Curricular 2011/2012*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CIÊNCIA (2012): *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. www.gov.pt. (consultado a 10.10.12).

MOAG, Rodney F. (1982): “English as a Foreign, Second, Native and Basal Language: A New Taxonomy of English-using Societies.” *New Englishes*, 13, 11-50.

MODIANO, Marko (1999): “What Does It Mean To Speak An International Variety of English?” *English Today*, 15, 23-25.

MODIANO, Marko (2010): “Eil, Native Speakerism and the Failure of European ELT” in SHARIFIAN, Farzad ed., *English as an International: Language Perspectives and Pedagogical Issues*, Reading: New Perspectives on Language&Education, 60- 75.

MUÑOZ, Carmen *et al.* (2011): *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora.

NIHALANI, Paroo (2010): “Globalization and International Intelligibility” in SAXENA, Mukul and Tope Omoniyi eds., *Contending With Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 23- 44.

OCDE (2009): *Education at a Glance 2009 Indicators*. www.oecd.org. (consultado a 11.10.12).

OCDE (2010): *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000.(volume V)*. www.dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en. (consultado a 1.11.11).

OSTLER, Nicholas (2010): *The Last Lingua Franca English until the Return of Babel*. New York: Walker & Company.

PENNYCOOK, Alastair (2007): *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.

PENNYCOOK, Alastair (2010): *Language as a Local Practice*. London: Routledge.

PHILLIPSON, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- POPE, Rob (1999): *The English Studies Book*. New York: Routledge.
- PORDATA, (2011): *Retrato de Portugal PORDATA, Indicadores 2009*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Santos.
- PORDATA, (2012): Base de Dados Portugal Contemporâneo www.pordata.pt/Portugal/. (consultado a 10.2.13).
- PRESIDÊNCIA do CONSELHO de MINISTROS (2012): *Projeto Decreto Lei 255/2012*. www.portugal.gov.pt. (consultado a 1.2.13).
- PRESIDÊNCIA do CONSELHO de MINISTROS (2012): *Projeto Lei 255/2012*. www.portugal.gov.pt. (consultado a 10.2.13).
- PRODROMOU, Luke (2006): "Defining the 'Successful Bilingual Speaker' of English" in RUDBY, Rani and Mario Saraceni eds., *English in the World*, 51- 70. New York: Continuum.
- PRODROMOU, Luke (2010): *English as a Lingua Franca A Corpus- based Analysis*. New York: Continuum.
- QUIRK, Randolph *et al* (1972): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman Publishing Group.
- QUIRK, Randolph (1990): "Language varieties and standard language", *English Today*, 21, 3-10.
- RANGEL, Paulo (2011): "A defesa da segunda língua: back to basics. Palavra e Poder". *Jornal Público*, 7-8.
- READ, Carol (2005): "Managing Children Positively" in *English Teaching Professional*, Issue 38. London: British Council Modern English Publishing.
- SAXENA, Mukul and Omoniyi, Tope (2010): *Contending With Globalization In World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters.
- SEIDLHOFER, Barbara (2006): "English as a Lingua Franca in the Expanding Circle: What it isn't" in RUDBY, Rani and Mario Saraceni eds., *English in the World Global Rules, Global Roles*. New York: Continuum, 40- 50.
- SEIDLHOFER, Barbara (2001): "Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca." *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 133-158.
- SEIDLHOFER, Barbara (2009): "Orientations in ELF Research: Form and Function" in MAURANEN, Anna and Eliana Ranta eds., *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 37-59.
- SHARIFIAN, Farzad (2010): "Glocalization of English in World Englishes: An Emerging Variety among Persian Speakers of English" in SAXENA, Mukul and Tope Omoniyi eds., *Contending With Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 137- 158.
- STREVEENS, Peter (1980): *Teaching English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press.

STREVENS, Peter (1992): "English as an International Language. Directions in the 1990's". in B. Kachru ed., *The Other Tongue: English across cultures*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 27-47.

TOMLINSON, John (2008): *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.

UNESCO (2011): Relatório de Monitoramento Global 2011 – Educação para Todos: A crise oculta: conflitos armados. www.unesco.org/new/file. (consultado a 1.2.12).

UNIÃO EUROPEIA (1995): *Livro Branco sobre a Educação e Formação - Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. www.eur-lex.europa.eu. (consultado a 1.2.11).

UNIÃO EUROPEIA (2000): *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training* (ET 2000). Official Journal of the European Union.2009/C 119/02. (consultado a 1.2.11).

UNIÃO EUROPEIA (2006): *Eurobarómetro*. www.ec.europa.eu/public_opinion. (consultado a 1.2.11).

WIDDOWSON, Henry (1994): "The Ownership of English." *TESOL Quarterly*, 28, 377-389.

WIDDOWSON, Henry (1997): "The Forum: EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests" in *World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 135- 146.

Apêndice

Questionário

Car@ participante,

Chamo-me Isabel Graça e estou a frequentar o Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A minha dissertação final será sobre o Inglês em Atividades de Enriquecimento Curricular: *ELF* e Orientações Programáticas do 1º ciclo do Ensino Básico. A sua colaboração ao responder a este questionário é fundamental, pelo que agradeço desde já a sua disponibilidade e participação. Os dados fornecidos são confidenciais. Todas as respostas em branco serão consideradas como não concordância com as alternativas propostas.

A. Dados para a investigação:

1.Sexo: F ☐ M ☐

2.Habilitações literárias: Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Outro: _____ ☐

3.Instituição onde leciona _____

4.Há quantos anos trabalha em AEC de Inglês?

0/2 ☐ 3/5 ☐ 6/7 ☐

5.Que ano(s) leciona?

B. Dados sobre AEC e aprendizagem de inglês:

Responda às seguintes questões:

6.Classifique de 1 a 4 (sendo 1 inútil, 2 pouco importante, 3 importante e 4 imprescindível):

	1	2	3	4
6.1 As AEC, em geral, proporcionam novas oportunidades de aprendizagem a alunos.				
6.2 As AEC de inglês devem continuar a ser oferta obrigatória nas escolas.				

7. Classifique de 1 a 4 (1 não concordo, 3 concordo, 4 concordo plenamente):

	1	2	3	4
7.1. Aprender inglês permite o desenvolvimento de competências comunicativas.				
7.2. Aprender inglês facilita a autonomia.				
7.3. Aprender inglês facilita aprendizagens futuras.				
7.4. Aprender inglês significa utilizar a língua sem pressões de correção gramatical, estrutural ou outra.				

8. Consulta e utiliza as orientações programáticas para as atividades de inglês, da tutela da educação, na sua programação letiva?

8.1 Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Nunca ☐

9. Na sua prática letiva, o que considera importante ensinar?

Classifique de 1 a 4 (sendo 1 inútil, 2 pouco importante, 3 importante e 4 imprescindível):

	1	2	3	4
9.1 variedade <i>standard</i> (British English)				
9.2 variedade <i>standard</i> (American English)				
9.3 outra variedade <i>standard</i>				
9.4 <i>English as a lingua franca</i> , enfatizando a dimensão global				
9.5 outras variedades				

C. Dados sobre ações de formação

10. Nos últimos 3 anos realizou alguma ação de formação?

Sim ☐ Não ☐

10.1 Se respondeu “Não” à pergunta 11., indique a razão:

Falta de tempo ☐ Indisponibilidade ☐ Não ser necessário frequentar ☐

Outra: _____

11. Motivo para a realização dessa formação:

Créditos ☐ Atualização ☐

Outra: _____

12. Indique 2 aspetos positivos dessa formação:

